

Московский государственный университет  
имени М.В. Ломоносова

Р.Е. Пономарев

# ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

*Учебное пособие*



---

МОСКВА – 2020

УДК 378(075.8)  
ББК 74.489я73  
П56

Рекомендовано к печати Ученым советом  
факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова

Рецензенты:

*Н.Х. Розов* – член-корреспондент Российской академии образования,  
декан факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова,  
доктор физико-математических наук, профессор;

*А.В. Боровских* – заместитель декана факультета педагогического образования  
МГУ имени М.В. Ломоносова,  
доктор физико-математических наук, профессор

**Пономарев, Роман Евгеньевич.**

П56 Пономарев Р.Е. Педагогика высшей школы : учебное пособие. – Москва : МАКС Пресс, 2020 – 204 с.

ISBN 978-5-317-06385-6

<https://doi.org/10.29003/m873.978-5-317-06385-6>

В учебном пособии рассматриваются теоретические и практические вопросы обучения и воспитания в образовательных организациях и учреждениях высшего образования, анализируются проблемы педагогической науки в целом и педагогики высшей школы, в частности.

Учебное пособие «Педагогика высшей школы» предназначено для студентов и аспирантов, действующих и будущих преподавателей, а также для всех интересующихся проблемами педагогической науки.

*Ключевые слова:* педагогика, педагогика высшей школы, дидактика, лекционно-семинарская система.

УДК 378(075.8)  
ББК 74.489я73

**Ponomarev, R.E.**

Pedagogy of higher education : Textbook. – Moscow : MAKS Press, 2020 – 204 p.

ISBN 978-5-317-06385-6

<https://doi.org/10.29003/m873.978-5-317-06385-6>

The textbook presents theoretical and practical issues of higher education, analyzes the problems of pedagogical science in general, and pedagogy of higher education, in particular. The textbook «Pedagogy of Higher Education» is intended for students and graduate students who are interested in teaching in the higher education system.

*Key words:* pedagogy, pedagogy of higher education, didactics, lecture and seminar system.

**ISBN 978-5-317-06385-6**

© Пономарев Р.Е., 2020

© Оформление. ООО «МАКС Пресс», 2020

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Предисловие</b>	6
<b>ГЛАВА 1. Педагогика высшей школы как раздел педагогической науки</b>	9
1.1. Педагогика как наука. Объект и предмет педагогической науки	10
1.2. Предварительная характеристика результатов образовательного процесса	12
1.3. Общая характеристика педагогики высшей школы	17
1.4. Интеграция образования и науки в классическом университете	20
1.5. Логика и этапы типичного научно-педагогического исследования	23
1.6. Педагогическая деятельность, деятельность образующегося и педагогическая система	26
1.7. Научно-исследовательская, проектная и методическая виды деятельности преподавателя	33
<b>ГЛАВА 2. Основные положения дидактики высшей школы</b>	37
2.1. Общая характеристика дидактики высшей школы	38
2.2. Идеи и принципы как основания процесса обучения в высшей школе	41
2.3. Цель и содержание процесса обучения в высшей школе	46
2.4. Методы и средства обучения в высшей школе	47
2.5. Формы обучения	53
2.6. Контроль результатов процесса обучения в высшей школе	57

<b>ГЛАВА 3. Воспитание в высшей школе</b>	<b>60</b>
3.1. Общая характеристика воспитательного процесса в высшей школе	61
3.2. Ценность как результат воспитательного процесса	63
3.3. Становление ценностей в авторитарном, манипулятивном и свободном образовательных пространствах	66
3.4. Категорический императив И.Канта и преодоление проблемы субъективности в оценивании поступков	69
3.5. Основные формы и методы воспитания	71
3.6. Организация процесса воспитания в высшей школе	78
<b>ГЛАВА 4. Практические вопросы педагогики высшей школы</b>	<b>85</b>
4.1. Лекционно-семинарская система высшей школы	86
4.2. Лекция как форма обучения в высшей школе	92
4.3. Семинар как форма обучения в высшей школе	98
4.4. Лабораторные работы и другие формы практических занятий студентов	101
4.5. Педагогические приемы и средства работы с аудиторией на лекции	103
4.6. Регламентация образовательного процесса в высшей школе	108
4.7. Организационно-деятельностный метод в педагогической подготовке будущих преподавателей	110

<b>ГЛАВА 5. Проблемы педагогической науки и педагогики высшей школы</b>	123
5.1. Проблема понимания сущности образования	124
5.2. Образование как культурное явление	130
5.3. Типичные ошибки исследования процесса образования	142
5.4. Осмысление изменений в сфере образования	146
5.5. Логические проблемы в отечественном образовании	154
5.6. Проблема воспроизводства глупости	178
<b>Заключение</b>	196
<b>Библиография</b>	197

## Предисловие

Однажды меня попросили, буквально за одну-две минуты, ответить на вопрос: «Что такое педагогика?». Мне не хотелось отшучиваться на данную тему или уйти от ответа при помощи какой-нибудь высокопарной фразы. Я попытался и уложиться в отведённое время, и разъяснить смысл педагогической науки. Ответ был приблизительно такой.

Слово «педагогика» происходит от древнегреческого, состоящего из двух корней, которые в переводе на русский язык означают «ребёнок» и «вести». И уже данного понимания достаточно, чтобы в самом начале представить комплекс вопросов, интересующих педагогическую науку

Первый: «Куда вести?» или вопрос о целях и содержании образовательного процесса.

Второй: «Как вести?». Вопрос о формах и методах обучения и воспитания.

Третий: «При помощи чего вести?» или вопрос о средствах как учебной, так и педагогической деятельности.

Четвёртый: «Кого вести?» и другие вопросы.

Конечно, этим интересы педагогики не ограничиваются, но понимание того, что её интересуют вопросы о целях обучения и воспитания, их содержании, формах, методах и средствах, об участниках образовательного процесса, в первом приближении позволяют представить мир педагогической науки.

«Но является ли педагогика наукой?» - спросите Вы. Ведь даже среди кандидатов и докторов **педагогических** наук можно услышать тезис, что педагогика - не наука! Одни ссылаются на то, что существует народная и религиозная педагогика, другие вспоминают высказывания К.Д. Ушинского, который рассматривал педагогику в качестве искусства.

Слово «педагогика» возникло задолго до появления современных наук, и конечно же не могло не «обрасти» самыми различными смыслами, не могло не обрести значений за пределами

решения задач научного познания и научной организации образовательной практики. И тем не менее...

В современном понимании педагогическая наука - это наука об образовании. А кто из считающих себя образованными людьми станет утверждать, что образования не существует? Если же образование существует, то его как объект можно изучать, в том числе и научно!

Термин «педагогика» охватывает и педагогическую науку, и практику специально организованного образовательного процесса, педагогическое творчество и педагогическое искусство. В связи с данным разнообразием смыслов, когда речь заходит о педагогике как о науке, нередко употребляется словосочетание «педагогическая наука».

Специалисты, заявляющие, что педагогика не является наукой и не может быть таковой, возможно вполне справедливо констатируют то, что именно для них научно-педагогическое исследование невозможно, и, например, в силу их компетентности, остается недоступным. Однако перевод единичного опыта на уровень общего или даже всеобщего, в данном случае приводит к поспешному обобщению, к индуктивной ошибке.

Интерес к одному из разделов педагогики, посвященному высшей школе, обусловлен тем, что организация, проектирование и исследование образовательного процесса в вузах обладает рядом особенностей, знание которых необходимо как действующим, так и будущим преподавателям. Соответственно, ключевые положения педагогики высшей школы входят в образовательные программы и педагогических, и непедagogических направлений подготовки.

Приступая к изучению учебной дисциплины «Педагогика высшей школы» далеко не все слушатели, студенты, аспиранты уже освоили курс самой педагогической науки, её основы, дидактику, теорию и методiku воспитания. Избегая ситуации изучения особенностей вне понимания общего, основные положения учебного пособия рассматриваются с учетом, как минимум, двух уровней: общепедагогического, с одной стороны, и уровня педагогики высшей школы, с другой.

Содержание учебного пособия структурируется вокруг теоретических, практических и проблемных вопросов. В рамках теоретической составляющей рассматриваются общие основы, дидактика и вопросы воспитания в высшей школе. Практическая составляющая ориентирована на сам педагогический процесс и его организацию в высшей школе. Здесь будут рассмотрены лекция и семинар как формы обучения в высшей школе, приемы и средства педагогической деятельности, организационно-деятельностный метод в подготовке преподавателя. Изучение любой науки было бы неполным без обращения к интересующим её проблемам. Тем самым, изложение основных положений теории и практики плавно переходит к проблемным вопросам, свойственным педагогике высшей школы и, соответственно, педагогической науке в целом.

*Педагогика «стремится удовлетворить величайшей из потребностей человека и человечества – их стремлению к усовершенствованию в самой человеческой природе: не к выражению совершенства в полотне или в мраморе, но к усовершенствованию самой природы человека – его души и тела; а вечно предшествующий идеал этого искусства есть совершенный человек»*

К.Д. Ушинский

**ГЛАВА 1**  
**ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**  
**КАК РАЗДЕЛ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ**

## **1.1. Педагогика как наука.**

### **Объект и предмет педагогической науки**

Сегодня, говоря о науке, имеют ввиду и систему знаний, и исследовательскую работу, и социальный институт, и даже, в свете современных научных выставок и фестивалей, набирающее силу социальное движение. Массовое внимание к науке под лозунгом «НАУКА 0+» объединяет в качестве участников и серьёзных ученых, и людей далеких от научных исследований.

Социальная открытость научной работы и её результатов, несомненно, популяризирует данный труд. При этом, учитывая, что высшая школа готовит к профессиональной, в том числе и научной деятельности, говоря о науке мы будем иметь ввиду следующее: «Наука – сфера исследовательской деятельности, направленная на производство новых знаний о природе, обществе и мышлении...» [79, С.281].

Именно данная интерпретация понятия науки в рамках дисциплины «Педагогика высшей школы» используется в качестве рабочей. Так как ни овладение системой созданных другими знаний, ни сопричастность социальному институту, а тем более участие в социальном движении не гарантируют освоения и осуществления на практике научно-исследовательской деятельности, которая, в свою очередь, порождает и новые научные знания, и обеспечивает основу функционирования социального института.

Педагогика как и любая наука, характеризуется своим объектом, предметом, понятийным аппаратом, логикой и методами исследования,.

**Объектом педагогики выступает образование**, а значит мы можем утверждать, что:

### **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА - ЭТО НАУКА ОБ ОБРАЗОВАНИИ!**

Тем не менее, процессом образования интересуется не только педагогическая наука. Философия образования, психология образования, социология образования - вот далеко не полный

перечень научных дисциплин, интересующихся рассматриваемым объектом.

**Предметом педагогики выступает образование как специально организованный образовательный (педагогический) процесс**, исследование которого ориентировано на раскрытие сущности и закономерностей, тенденций и перспектив развития, форм, методов, средств и других элементов образовательного процесса.

Результаты педагогических исследований выступают научными основаниями разработки концепций и программ развития образования, образовательных программ, программ учебных курсов и дисциплин, форм, методов и приемов обучения, отдельных методик и педагогических технологий.

Образование как объект педагогики и как одно из основных понятий педагогической науки традиционно рассматривается через совокупность процессов обучения и воспитания. В самом общем виде смысл образования, обучения и воспитания четко и ясно, выразил В.В.Давыдов. И хотя он выстраивал своё размышление, характеризуя общее образование, его высказывание в полной мере относится и к понятию образования как такового: «образование, - пишет В.В.Давыдов, - включает в себя неразрывно связанные друг с другом обучение и воспитание. И хотя в нем осуществляется единый учебно-воспитательный процесс, все же в педагогике принято различать его отдельные стороны, связывая с воспитанием формирование и развитие у человека в основном его нравственных качеств, а с обучением – интеллектуальных или умственных»[19, С.7].

Аналогичная интерпретация данного понятия нашла отражение в Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации»: «образование - единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, ... а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции...»[77].

## 1.2. Предварительная характеристика результатов образовательного процесса

**Знание.** Сколь бы ни критиковали зуновскую педагогику, а знание как было, так и остается одним из результатов образовательного процесса. И учитель в школе, и преподаватель в университете обеспечивают процесс возникновения знаний обучающихся. С позиции традиционной педагогики знания как один из результатов обучения формируются вместе с умениями и навыками. Использование деятельностного, компетентностного подходов наряду с освоением учебных действий, способов деятельности, также предполагает освоение новых для обучающегося знаний. Так, при формировании карт компетенций, которые используются при организации образовательного процесса в высшей школе, указывается, что в результате выпускник будет знать, что уметь и чем владеть.

В Российской педагогической энциклопедии знания рассматриваются как «проверенный общественно-исторической практикой и удостоверенный логикой результат процесса познания действительности; адекватное её отражение в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений, теорий. Знания фиксируются в форме знаков естественных и искусственных, языков» [62, С.330].

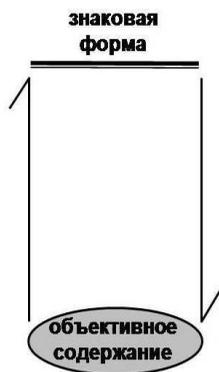


Схема 1.1.

Схема знания, отражающая связь между знаковой формой и объектами действительности отражена в работах Г.П.Щедровицкого (схема 1.1). В качестве объективного содержания на ней выступают, как идеальные, так и материальные объекты. Место знаковой формы наполняют имена, отдельные слова и тексты, в общем, как отдельные знаки, так и системы знаков. Между знаковой формой и объективным содержанием установлены связи, «которые образуют цикл или двустороннюю операцию» [84, С.4].

Казалось бы даётся предельно абстрактная характеристика знания, но уже она может быть использована в педагогической деятельности. Рассматриваемая схема позволяет представить знание не как застывшую структуру, а как процесс, в котором осуществляется переход от объекта знания к знаковой форме и обратно. Знание предстает как движение. А если этого нет, то знания в его целостности не возникает. Это проявляется в хорошо известных ситуациях учения-обучения.

Когда обучающийся в ходе подготовки к занятиям выучил весь параграф наизусть, но без понимания и осознания прочитанного, то знания у этого обучающегося пока нет, даже если он может воспроизвести «зазубренный» текст. Фиксация в памяти знаковой формы необходима для появления знания, но недостаточна. Для знания нужна ещё и связь с обозначаемым объектом (объективным содержанием). Достаточно типична и другая ситуация. Когда студент, отвечая преподавателю говорит: «Понимаю, но сказать не могу», знания тоже ещё не возникло. В этой ситуации студенту может не хватать знаковых средств выражения мысли.

Но не только для идентификации «знает - не знает» может использоваться педагогом данная схема, она позволяет определить направления работы с конкретным обучающимся. В первой ситуации с обучающимся необходимо разбираться с тем, что означает каждый элемент (слова, словосочетания, предложения), входящий в знаковую форму и знаковая форма в целом. Во второй ситуации необходимо восполнить понятийный аппарат средствами, необходимыми для выражения мысли.

**Умение.** Одним из результатов образовательного процесса выступают умения. Осуществление освоенных действий будет свидетельствовать о том, что человек имеет соответствующую способность и умеет это делать. Человек может быть способным к осуществлению действия, но при этом не уметь. Однако же обратное утверждение было бы ошибкой. В основе умения как освоенном человеком способе выполнения действий, с одной стороны лежат как имеющиеся, так и формируемые в ходе обу-

чения способности, с другой стороны, используются знания и навыки, необходимые для осуществления действий.

В ходе усвоения действия происходит его интериоризация, т.е. переход из внешнего состояния во внутрь. Сначала действие существует в качестве внешнего по отношению к обучающемуся. Затем в кооперации со взрослым, или более опытным товарищем, обучающийся может его осуществить. На следующем шаге действие становится достоянием самого обучающегося и может осуществляться им без посторонней помощи [6, С.63].

**Навык.** В отечественной педагогической и психологической традиции понятие «навык» означает умение, доведенное до автоматизма. Оно нетождественно английскому слову «skill», которое переводят на русский язык и термином «умение», и термином «навык», не всегда принимая во внимание существующие в русском языке различия.

Как утверждал П.Я. Гальперин, «любой психический процесс по мере его усвоения автоматизируется, передается, как мы теперь это понимаем, на динамический стереотип и «выпадает» из сознания» [13, С. 188]. Это происходит и с умением, которое по мере усвоения в ходе многократного повторения упражнения постепенно доводится до автоматизма, т.е. становится навыком.

Различия в понятиях знаний, умений и навыков имеют важное значение для педагогической науки. Если человек знает, и даже знает не «что», а «как», это не означает, что у него есть умение и он сможет сделать. Например, теоретическое знание физика с какой силой и под каким углом нужно бросить мяч, чтобы он попал в корзину, не гарантирует, что сам физик сможет это сделать на практике, что у него есть соответствующая способность и соответствующее умение, более того, что эти действия физика доведены до уровня навыка и осуществляются автоматически.

Отличие знаний, умений и навыков это не просто теоретические изыски. Каждый из этих возможных результатов обучения, входящего в образовательный процесс, требует особой организации учебного процесса и педагогической деятельности.

**Ценность.** Приступая к предварительной характеристике ценности необходимо отметить типичные для образовательного процесса ситуации, нередко приводящие к педагогически некорректным умозаключениям. Во-первых, ситуация отождествления ценности и знания о ценности. Если обучающийся говорит, демонстрирует знание о том, как нужно вести себя в конкретной ситуации, это не означает, что именно так он будет себя вести. Из произнесения им текста, который ожидает услышать педагог, не следует, что ценность возникла, акт воспитания произошел.

Во-вторых, имеет место ситуация, связанная с непониманием различия ценности как результата оценивания и ценности как критерия или основания оценивания предмета или рассматриваемого действия. Например, человек дал оценку внешнему для него событию, тем самым приписав ему ценностную характеристику. Оценка произошла? Произошла. Ценность возникла? Возникла. А результат воспитания получен? Неизвестно!

Воспитательный результат получен, если человек не просто знает, что представляет оцениваемый объект, и даже какую ценность он может иметь для других. Ценность как результат воспитательного процесса возникает тогда, когда это знание начинает определять действия человека. Когда Родина, семья, благополучие детей для человека становятся не просто словами, имеющими соответствующий смысл и значения, а обретают действующую силу, определяя поступки человека, его деятельность, поведение в целом.

**Компетенция.** Понятие компетенции как одного из результатов образования имеет разнообразные трактовки. А.М. Новиков считает его синонимом слова «умение» [37, 225]. С точки зрения А.В. Хуторского компетенция «означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлён, обладает познаниями и опытом» [80, С. 2]. Если не углубляться в теоретическую дискуссию, то анализ документов, регламентирующих образовательный процесс в высшей школе, покажет, что компетенции характеризуются способностью и готовностью к осуществлению действий, владением знаниями и опытом деятельности.

Например, выпускник аспирантуры МГУ по направлению «Образование и педагогические науки» должен «обладать следующими компетенциями: **владением** культурой научного исследования... **способностью** интерпретировать результаты педагогического исследования... **готовностью** организовать работу исследовательского коллектива» [09]. Образовательные результаты в высшей школе отражают карты компетенций, в которых указывается, что к окончанию вуза выпускник должен будет знать, что уметь и чем владеть.

### **1.3. Общая характеристика педагогики высшей школы**

Особенности педагогики высшей школы продиктованы в первую очередь её предметом, так как другие компоненты научно-исследовательской работы, например, методы или научные понятия данного раздела применяются не только в отношении системы высшего образования.

**Педагогика высшей школы представляет собой раздел педагогической науки, предметом которого выступает образовательный процесс в организациях и учреждениях высшего образования.** При этом очевидно, что границы высшего образования определяются не только существенными признаками высшего профессионального образования как фрагмента действительности, они зависят от решений принимаемых на самых разных уровнях, в рамках установленных полномочий. То, что профессиональное образование должно готовить к деятельности определяется смыслом его осуществления, объективными обстоятельствами, а то, что несколько лет назад в систему высшего образования из области послевузовского перешла аспирантура, стало результатом принятого закона «Об образовании в Российской Федерации».

Решая задачи профессиональной подготовки высшее образование в России осуществляется на трех уровнях. Первому соответствует бакалавриат, второму - магистратура и специалитет, к третьему уровню высшего образования относится подготовка кадров высшей квалификации [77]. В частности аспирантура обеспечивает профессионалами не только научные организации, производственную и другие сферы, но также организации и учреждения высшего образования: институты, академии, университеты. **При помощи аспирантуры, решающей задачи подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации, университеты, академии и институты обеспечивают в том числе и воспроизводство собственных кадров.**

Развернутый анализ педагогического процесса в организациях любого типа и уровня предполагает характеристику его

участников, целей и содержания, форм и методов осуществления образовательного процесса, средств обучения и воспитания, особенностей проведения контроля.

В современном вузе за одной партой могут оказаться и вчерашние школьники, и уже состоявшиеся профессионалы. При этом первые ещё только готовятся к деятельности, а вторые могут позволить себе заниматься решением задач профессионального и личностного совершенствования. Данная ситуация не может не учитываться в деятельности преподавателя.

Значимые отличия деятельности преподавателя будет приобретать на различных этапах обучения студентов. Так, работа со с первокурсниками бакалавриата, будет отличаться от взаимодействия с магистрантами, работы с аспирантами. Просто начинающих студентов, помимо обучения по дисциплине, нужно ещё и научить учиться в вузе: тому как работать на лекции, семинаре и в ходе подготовки к нему.

В отличие от общего образования, где в основном используется урочная форма обучения класса, в рамках высшего образования нацеленного на подготовку к профессиональной деятельности, широко распространена лекционно-семинарская система. При переходе в высшую школу вчерашние школьники сталкиваются и с изменениями в системе контроля. Перенос центра тяжести на семестровые зачеты и экзамены приводит к необходимости освоения обучающимся приемов самоорганизации.

Существенные отличия от средней школы проявляются и в педагогической деятельности. Если на уроке объяснение нового материала обычно занимает 10-15 минут, то на лекции в вузе объяснение продолжается полтора астрономических часа. Иначе организуется применение студентами теоретических знаний в ходе семинарских занятий и на разного вида практиках.

При этом образовательные организации и учреждения высшего образования, в отличие от образовательных организаций других типов, в обязательном порядке решают не только образовательные, но и научные задачи.

Институт как образовательная организация традиционно обеспечивает подготовку кадров для конкретной области про-

фессиональной деятельности, академия посредством реализации образовательных программ высшего образования готовит кадры для конкретной области научной и научно-педагогической деятельности, при этом университет, реализуя программы высшего образования, осуществляет подготовку по широкому спектру наук. Но несмотря на отличия в охвате содержания и направлений научных изысканий, все эти организации обеспечивают интеграцию образования и науки, интеграцию, имеющую почти двухвековую историю.

Учитывая, что институты и академии ориентируются на конкретные виды профессиональной деятельности и области наук, а классический университет в полном объеме осуществляет образовательную и научно-исследовательскую функции в отношении широкого спектра наук, остановимся в следующем параграфе именно на нём.

#### **1.4. Интеграция образования и науки в классическом университете**

В середине XIX века в известной лекции «Идея университета» Джон Генри Ньюмен обосновывает идею разделения функций между различными организациями, работающими с знанием. Учитывая то обстоятельство, что редко кто сразу обладает, и способностями обучать, и способностями исследовать, познавать новое, он оставляет за университетами приоритет образования, а за академиями – решение задач «расширения границ знаний». Не отрицая, все же, университетской науки, отдает предпочтение в работе университета приоритету функции образования. С его точки зрения университет есть место обучения универсальному знанию [89]. Дж.Г.Ньюмен продолжал устоявшуюся традицию средневековых университетов, когда было обычным делом то, что лекции читались по чужим учебникам, а не по результатам собственных исследований профессора.

Однако еще в начале XIX века в Германии получило развитие иное направление понимания и оценки основных функций университета, направление, которое впоследствии распространилось во многих странах Европы. По утверждению В.В.Миронова, основываясь на идеях Вильгельма фон Гумбольдта, в классических университетах предусматривалось «высокое качество получаемого знания, как правило, основанного на фундаментальных науках. Отсюда необходимо вытекала взаимосвязь науки и образования» [36, С.50].

Сегодня профессиональное университетское образование, образование высшего уровня неотделимо от научных исследований, которые наполняют образовательный процесс качественными, экспериментально проверенными, научными знаниями. Образование и наука в университете это не просто элементы, находящиеся в некоторой связи между собой. Занимаясь наукой, открывая новые знания, разрабатывая новые технологии и студент, и преподаватель, и научный сотрудник совершенствуются и развиваются, а значит и образуются.

В университете образование и наука представляют собой пересекающиеся пространства, взаимодополняющие и взаимо-

обогащающие друг друга. Так в МГУ имени М.В.Ломоносова к основным видам деятельности относятся образовательная и научная [73, С.6].

Существует несколько хорошо известных, и, на первый взгляд, очевидных способов интеграции образования и науки в классическом университетском образовании. Во-первых, использование преподавателями результатов собственных исследований в содержании лекций и семинаров, а также других традиционных и инновационных учебных занятиях. Во-вторых, включение студентов в научно-исследовательскую работу, что многие годы осуществляется на практике. В-третьих, само университетское образование становится предметом научного исследования и дальнейшего совершенствования [49, С.165-166].

Однако наполнение содержания образования результатами собственных исследований не всегда возможно и по причине несовпадения научных интересов с содержанием читаемых курсов, а главное, по той причине, что студентам необходимо освоить множество учебных дисциплин, пройти путь предметного образования, прежде чем они обретут способность адекватного восприятия научных выводов преподавателя как исследователя.

Привлечение студента к научно-исследовательской работе как следующий способ интеграции образования и науки практикуется постоянно. Однако только включение в научно-исследовательскую деятельность еще не гарантирует научного образования. В любой исследовательской деятельности можно быть и предметом, и средством решения, как основных, так и второстепенных задач. Характер образовательных изменений будет определяться не фактом пребывания в деятельности, а тем качеством, в котором студент в нее вовлечен, а также и функциями, которые он в этой деятельности осуществляет.

Другой, по-видимому, более важный вопрос о том, является ли деятельность студента на уровне бакалавриата или магистратуры в полном смысле научной? Можем ли мы в обязательном порядке от него потребовать именно научной новизны, открытия как неотъемлемой составляющей научно-исследовательской деятельности? От аспиранта – да, а от сту-

дента? Будучи привлеченным к научным исследованиям, студент по мере возможностей осваивает элементы научно-исследовательской деятельности, и его деятельность имеет не столько научный, сколько учебно-исследовательский характер. Для научного образования студента важно, чтобы он не просто исследовал что-то конкретное, а научился исследовать, и замечательно, если при этом студент еще получит новое знание, или даже сделает научное открытие. В сфере образования необходимо отделять научно- и учебно-исследовательскую деятельность, чтобы не допускать дальнейшей девальвации научного знания, особенно когда к работе над так называемыми «научными» проектами уже привлекают учеников начальной школы.

Очевиден и еще один способ интеграции, предполагающий, что само университетское образование может стать предметом научного исследования и дальнейшего совершенствования. Осознавая важность положительных изменений в сфере высшего образования, многие преподаватели классических университетов, тем не менее, проявляют заинтересованность в исследованиях только своих предметных областей, как правило, не связанных с педагогикой и психологией высшей школы. Существенная часть профессорско-преподавательского состава ассоциирует и характеризует себя не по виду своей деятельности в качестве педагога, а по предметному содержанию и по принадлежности к преподаваемой науке. Это, во многом, справедливо, так как переключение на педагогическую проблематику может стать фактором, препятствующим исследованиям по направлениям преподаваемых предметов.

Особенности подготовки к профессиональной деятельности и организации образовательного процесса в высшей школе, вопросы интеграции образования и научных исследований, а также множество других нюансов, касающихся специфики высшего образования, инициируют познавательный интерес к одному из разделов педагогической науки и учебной дисциплине под общим названием «Педагогика высшей школы».

## 1.5. Логика и этапы типичного научно-педагогического исследования

Рассмотрим фрагмент образовательного процесса, в момент, когда при взаимодействии педагога и ученика *возникает вопрос* (схема 1.2.). К нему может подтолкнуть ощущение того,



что нечто пошло не так. Вопрос может возникнуть и в ходе специально организованной рефлексии, и заранее запланированного анализа текущего положения дел. Типичным примером

Схема 1.2. появления вопроса является ситуация, когда фиксируется несоответствие между поставленной целью и полученными результатами. Особенно остро вопрос звучит при использовании форм, методов и средств, ранее приносивших нужный эффект.

Однако, столкновение с несоответствием, препятствием, вопросом – еще не является достаточным основанием для осуществления трудоемкого процесса педагогического исследования. Во-первых, этот вопрос мог встречаться ранее, его могли основательно изучить и найти ответ, с которым можно познакомиться, например, прочитав соответствующую публикацию. Во-вторых, нередко возникают частные вопросы, не представляющие существенного интереса для педагогической науки, а также вопросы, ответы на которые очевидны.

Необходимость именно в научно-педагогическом исследовании четко проявляется вместе с постановкой научной проблемы.



На этапе проблематизации (схема 1.3.) мы устанавливаем, что появившийся вопрос имеет значение для образования, и на основании анализа всего, что по данному вопросу известно, определяем область неизвестного – область незнания, или проблему.

Схема 1.3.

На следующем этапе мы выдвигаем гипотезу или научно обоснованное предположение о том, как область незнания могла бы выглядеть. Обратите внимание на схеме 1.4. гипотеза не случайно изображена над этой областью незнания, областью, которую, при определенных условиях, призвана заполнить. В отличие от бытового познания и обыденного знания, когда один из пришедших на ум вариантов ответа на вопрос принимается интуитивно или на уровне здравого смысла, **научное исследование предполагает на следующем этапе процедуру проверки гипотезы.**



Схема 1.4. Предположение, как правило, проверяется в специально организованной практике – в эксперименте. И, если новое знание, обладающее статусом научного, достоверного получено, мы можем его использовать **на следующем шаге при разработке научно-обоснованных методических рекомендаций.** Применение рекомендаций на практике позволяет перевести ситуацию с вопросом в ситуацию взаимодействия педагога и ученика, где вопрос снят (схема 1.5.).

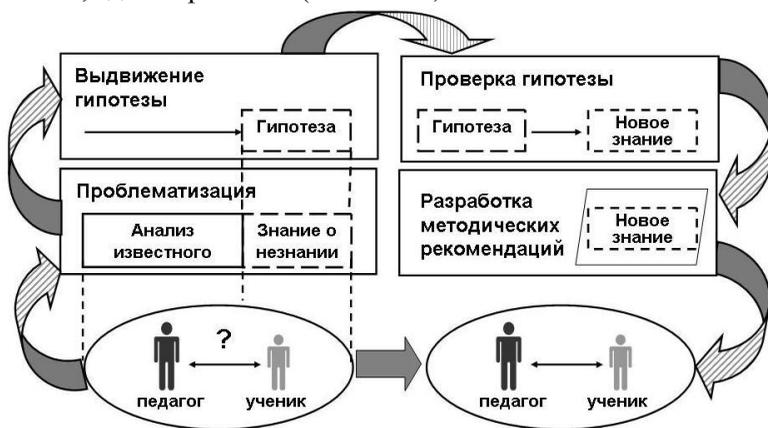


Схема 1.5.

Перемещение по этой схеме может быть самым разнообразным, а иногда и очень забавным. Так имеют место случаи, когда гипотеза формулируется в конце исследования, и фактически проверка гипотезы осуществляется без самой гипотезы. Или другая ситуация, получив интересные результаты, человек с огромным трудом пытается понять, а иногда и просто выдумать то, какую же научную проблему он все-таки решил. Несмотря на эту иронию, подчеркнем, что в ходе исследования движение осуществляется не обязательно последовательно. Обнаружив новые сведения, ученый может возвращаться и корректировать утверждения, полученные ранее.

Здесь могут появиться вопросы: «А что с объектом и предметом исследования? Где анализ ситуации и целеполагание? Куда пропали констатирующий и формирующий эксперименты?». Все эти и другие элементы пока незримо присутствуют внутри этапов или при переходе от одного к другому.

Целостность схемы задается последовательностью движения своего рода материала научного исследования. Деятельность на каждом из этапов и переход от одного к другому может осуществляться самыми различными путями. И если попытаться рассмотреть сразу все детали, то за деревьями можно не увидеть леса, то есть целого. Ведь уже в самом начале, вопрос может возникнуть и в педагогической рефлексии собственной деятельности, и в ходе специально организованного анализа, или же в рамках контрольных мероприятий. К проблемному вопросу может прийти исследователь, работающий в качестве педагога, или исследователь, наблюдающий со стороны за педагогическим процессом. Для начинающего исследователя вопрос может быть сформулирован научным руководителем.

И это далеко не полное перечисление возможных вариантов всего на одном этапе исследовательской деятельности. А в зависимости от решаемых задач, в процессе научного педагогического исследования можно выделить и другое количество деталей, этапов и вариантов перехода.

## 1.6. Педагогическая деятельность, деятельность образующегося и педагогическая система

Понятие деятельности, лежащее в основе понимания и педагогической, и учебной деятельности, получило широкое распространение в сфере гуманитарного знания. Философия и политология, экономика и социология, психология и педагогическая наука активно используют понятие деятельности в ходе создания современных теорий, при проведении прикладных исследований и разработок.

Обратной стороной широты распространения данного понятия выступает имеющая место произвольность в его применении на практике. Так, «В психологии, - пишет В.В. Давыдов, - деятельность неправомерно соотносят с каждым психическим процессом (сенсорная, мыслительная и другие виды деятельности)» [19, С.29]. Во избежание путаницы и двусмысленностей, остановимся на понятии деятельности чуть-чуть поподробнее.

Понятие деятельности, с точки зрения Г.П. Щедровицкого, возникло в связи необходимостью соотнесения и установления связи «таких разнородных предметов, как знания, операции, вещи, смыслы, значения, цели, мотивы, сознание, знаки и т.п.» [83, С.233]. Первоначально проблема деятельности разрабатывалась в рамках философии. Как утверждал Г.В.Ф. Гегель деятельность «возможна лишь там, где есть условия и предмет... Она есть движение, переводящее условия в предмет и последний в условия» [15, С.327]. Для Гегеля деятельность имеет целенаправленный характер, а также предполагает взаимосвязь цели, предмета и средств: «целенаправленная деятельность и ее средства еще направлены вовне, ибо цель также не тождественна с объектом; поэтому она и должна сначала опосредоваться последним» [15, С.397].

По-сути, уже в немецкой классической философии **представление о деятельности охватывало взаимосвязь таких элементов как цель, средство и предмет.** Дальнейшие разработки привели к пониманию социального и осмысленного ха-

рактора любой деятельности. Общественный характер человеческой деятельности, с т.з. С.Л. Рубинштейна проявляется в том, что она обеспечивает удовлетворение общественных потребностей. Удовлетворение личных потребностей, в данном контексте, опосредовано удовлетворением общественных, а значит, человеческая деятельность может быть только осмысленной, т.е. основанной на осознании указанной связи: «Прямой целью общественно-организованной человеческой деятельности является выполнение определенной общественной функции; мотивом же ее для индивида может оказаться удовлетворение личных потребностей» [65, С.40].

В самом общем виде общее представление о деятельности и её характеристиках отражено на схеме 1.6.

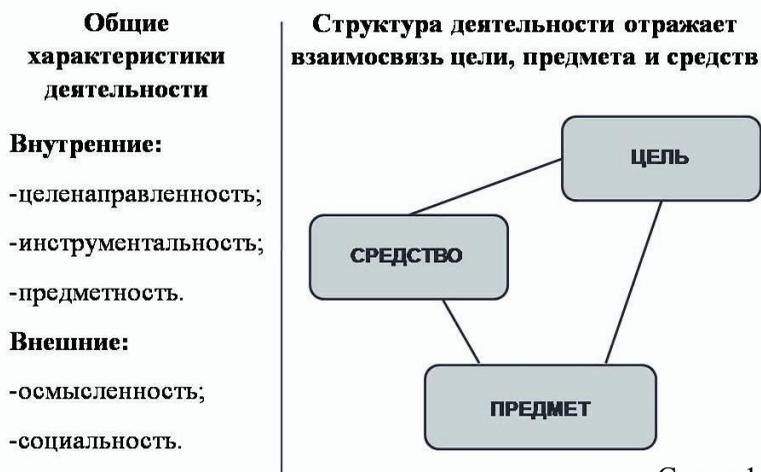


Схема 1.6.

Целостность деятельности задается её системообразующим элементом - целью [37, С.167]. Нецеленаправленные или естественные процессы деятельностью не являются. В данном контексте понятно, почему понятие деятельности нетождественно понятию поведения, которое может быть как целенаправленным и осмысленным, так и нет. В тоже время и нецеленаправленные, произвольные процессы имеют важное значение для образования человека: «Поскольку в дошкольном возрасте, - пишет

В.В. Давыдов, - целенаправленному и прямому обучению детей отводится сравнительно мало времени, то дети усваивают знания и умения чаще всего непреднамеренно, произвольно... Вместе с тем эти знания и умения – важные составляющие многих способностей ребенка дошкольника, в частности, его воображения и образного мышления» [19, С.145].

В настоящее время имеется несколько направлений интерпретации понятия деятельности. Л. фон Мизес [35], рассматривая деятельность как целеустремленное поведение, использовал его для анализа экономических процессов. А.Н. Леонтьев заложил основы психологической теории деятельности [32]. Г.П.Щедровицкий разрабатывал системодетельностный, а затем и системомыследеятельностный подходы [83].

Развернутое представление о конкретной деятельности должно содержать как минимум следующие элементы:

- цель как представление о будущем результате на который ориентирована вся деятельность;
- метод как путь, способ достижения цели и состоящий из последовательности осуществляемых с предметом действий;
- средства (орудия);
- предмет деятельности или то, на что направлена активность;
- действующее лицо (лица), осуществляющие деятельность, т.е. совершающие действия, приводящие в движение средства и в итоге достигающие цели.

Цикл деятельности педагога от его начала и до конца невозможен без взаимодействия с позицией обучаемого, воспитываемого, т.е. с образующимся. При этом дошкольник и школьник, студент и аспирант не является безликим материалом природы, существующим исключительно по естественным законам.

Образующийся может обладать собственным движением, осмысленностью и целенаправленностью в поведении, а значит и должен рассматриваться как участник образовательной дея-

тельности. Между педагогом и образующимся складываются более сложные отношения, чем между действующим лицом и исходным материалом из которого нужно нечто изготовить.

Обычное наблюдение за образовательным процессом в школе и в вузе позволяют установить, что и учитель, и преподаватель объясняют содержание учебной дисциплины, организуют деятельность обучаемых по решению задач, что не может не навести на мысль об управленческом отношении педагога к обучаемому, воспитаннику.

Управленческий характер педагогической деятельности находит отражение в работах современных ученых (А.В. Боровских, А.М.Новиков, Н.Х.Розов, В.А. Слостенин и др. ) [7,37,44]. С позиции деятельностного подхода управление представляет собой деятельность над деятельностью [56], или точнее, деятельность, предметом которой выступает другая деятельность.

**В самом общем виде педагогическую деятельность можно представить как деятельность педагога по управлению деятельностью образующегося или образовательной деятельностью.**

**Предметом педагогической деятельности выступает деятельность образующегося.** В процессе обучения ученик осваивает не только новые знания и умения, через них он овладевает новыми способами деятельности и может делать то, что раньше ему было недоступно.

**В данном контексте деятельность преподавателя высшей школы представляет собой деятельность по управлению образовательной деятельностью студентов и аспирантов.**

Обучение и воспитание как неотъемлемые составляющие педагогического процесса выступают основаниями для выделения отдельных видов педагогической деятельности: преподавания и воспитательной работы.

В рамках процесса обучения, в ходе преподавательской работы, педагог управляет учебной деятельностью обучающегося, В процессе воспитания, при осуществлении воспитательной работы педагог управляет деятельностью воспитанника. При этом в

качестве обучающегося и воспитанника может выступать как один, так и несколько человек.

Данное понимание приводит к усложнению изучения педагогического процесса. Мы уже не можем ограничиться общими целью и содержанием, формой, методами и средствами. В педагогическом процессе мы должны будем выделить:

- общую цель педагогического процесса;
- цель деятельности обучающегося;
- цель деятельности педагога;
- предмет деятельности обучающегося;
- предмет педагогической деятельности;
- содержание обучения и воспитания;
- содержание деятельности обучающегося;
- содержание педагогической деятельности;
- методы обучения и воспитания;
- методы деятельности обучающегося;
- методы педагогической деятельности;
- формы педагогического процесса;
- формы деятельности обучающегося;
- формы педагогической деятельности;
- средства обучения и воспитания;
- средства деятельности обучающегося;
- средства педагогической деятельности;
- контроль в педагогическом процессе;
- контроль и самоконтроль обучающегося;
- контроль педагогом деятельности обучающегося.

Деятельность обучающегося в рамках процесса воспитания предполагает участие в воспитательной деятельности, результатом которой становятся духовно-нравственные ценности обучающегося. Деятельность обучающегося в рамках процесса обучения представляет собой учебную деятельность, результа-

том которой выступают новые знания, умения и навыки, осваиваются способы мышления и деятельности, развиваются способности.

В ходе учебной и воспитательной деятельности изменения происходят с самим человеком, или точнее сказать предметом изменений выступает сам образующийся. Так в отношении учебной деятельности Д.Б.Эльконин пишет: «ребенок осваивает знания и умения, выработанные человечеством, но ребенок их не изменяет. Что же тогда он делает? Оказывается, что предметом изменения в учебной деятельности является сам ее субъект. Конечно, субъект изменяется в любой другой деятельности, но нигде больше он не становится специальным предметом изменения» [85, С.56].

**Педагогическая деятельность** предполагает подготовку к учебным занятиям и воспитательной работе, их проведение, анализ и оценку полученных результатов, что напрямую соответствует основным стадиям педагогического процесса: замысла, осуществления и рефлексии проделанного.

Аналогичной позиция отражена в работах А.М.Новикова, который выделяет три фазы цикла продуктивной педагогической деятельности: фазу проектирования, технологическую и фазу рефлексии [37, С. 161-164]. Данная позиция имеет более конкретный характер и не позволяет отразить иных возможных ситуаций, т.к. замысел будущего занятия не всегда доходит до полноценного проекта, а осуществление педагогического процесса не всегда приобретает технологический характер.

Следует подчеркнуть, что только стадия осуществления педагогического процесса в обязательном порядке предполагает взаимодействие педагога и образующегося. Подготовка замысла и рефлексия проделанной работы являются непосредственной обязанностью преподавателя. И тем не менее, некоторые педагогические системы, в основе которых лежат идеи свободного образовательного пространства, лично ориентированного подхода, педагогики поддержки и ряда других концепций, не только допускают, но и предполагают вовлечение образующих-

ся и на стадию замысла и на стадию рефлексии педагогического процесса.

Представления о деятельности как таковой, педагогической деятельности и деятельности образующегося легли в основу понятия **педагогической системы** и системного взгляда на образовательный процесс. Так, с точки зрения А.М.Новикова педагогическая система содержит «следующие группы элементов: **цели** образования; **содержание образования**; **методы, средства**, организационные **формы; педагоги** (учителя, преподаватели, мастера производственного обучения, воспитатели); **обучающиеся** (учащиеся, студенты). Причем главным, системообразующим элементом педагогической системы являются *цели*» [37, 167].

Значимость системного взгляда на образовательный процесс трудно переоценить, так как до сих пор в педагогических текстах достаточно часто встречается ошибка системного характера: автор анализирует одни из элементов педагогической системы (например, содержание обучения), дает оценку его достоинствам или недостаткам, а затем делает вывод относительно педагогической системы в целом.

Термин «педагогическая система» применяется и для обозначения концептуальных положений разработанных конкретными педагогами. Например, педагогическая система Константина Дмитриевича Ушинского, Марии Монтессори, Антона Семёновича Макаренко и других. И здесь нет противоречия с общим пониманием педагогической системы. Так как концептуальные положения авторов касаются некоторых или даже всех рассмотренных выше элементов, представленных в понятии педагогической системы.

## 1.7. Научно-исследовательская, проектная и методическая виды деятельности преподавателя

Ценность науки не могла не повлиять на то, что приобщение к научному познанию и его результатам приобретает массовый характер. Дети вместе с родителями посещают научные фестивали, учащиеся школ занимаются «проектно-исследовательской» деятельностью, что несомненно положительно влияет на популяризацию научной работы и научных достижений. Однако на этом фоне всё чаще проявляется отсутствие четкости в понимании сути, логики и этапов научно-исследовательской деятельности, которую нередко путают, например, с проектной, или с методической работой.

По-детски наивно выглядит путаница учебно- и научно-исследовательских видов деятельности. Когда научная работа редуцируется до изучения текстов по интересующей теме и понимания чужих исследовательских результатов, здесь невольно возникает ассоциация со всевозможными конференциями старших, а теперь еще и младших школьников. Сущностная характеристика научного исследования состоит в том, что оно направлено на получение *нового* результата, на выявление, на производство именно новых, еще никому и никогда не известных знаний о существующих на момент исследования объектах. Продолжая традиции университетского образования, преподаватель высшей школы занимается не только педагогической, но и научно-исследовательской работой в самых различных областях, в том числе может исследовать образовательный процесс в высшей школе.

В ходе проектной деятельности происходит создание «образа (прототипа) предполагаемого объекта» [70, С.269]. В этом и проявляется отличие научного исследования от проектной деятельности, т.к. в ходе разработки и реализации проекта создаются объекты, которых на момент начала проектирования еще не было. Предметом проектной работы преподавателя могут стать и отдельные учебные занятия (лекции, семинары, практические, лабораторные работы и др.), и конкретная учебная дисциплина. В ходе проектирования преподаватель решает

вопрос об их цели и содержании, о формах, методах и средствах обучения, о способы проведения контроля.

В рамках методической работы преподаватель не переосматривает всю совокупность элементов образовательного проекта. В первую очередь, ему необходимо ответить на вопрос о том, как обеспечить усвоение уже определенного содержания. Результатом методической работы преподавателя выступают предписания, рекомендации к процессу обучения, педагогической и учебной деятельности, как его неотъемлемым составляющим.

Наука и методическая работа преподавателя связаны между собой. Однако данное обстоятельство не означает обязательного проведения научно-педагогических исследований в каждой непредвиденной педагогической ситуации. Более того, работа преподавателя такова, что, даже столкнувшись с проблемой, он не имеет возможности остановить образовательный процесс и отложить свою педагогическую деятельность на несколько лет до лучших времен, то есть до получения результатов научного исследования и научно обоснованных методических рекомендаций. Образование должно продолжаться! Преподаватель должен заходить в аудиторию, вести лекцию или семинар, и в рабочем порядке решать заблаговременно поставленные и непредвиденные педагогические задачи.

Здесь проявляется проблема связи образовательного процесса любого уровня с научно-педагогическими исследованиями. С одной стороны, наука, и педагогическая наука в особенности, должна удовлетворять запросам практики, с другой стороны, когда возникает реальный запрос, научно обоснованный ответ нередко запаздывает.

Выходя из положения, педагоги нередко придерживаются «метода проб и ошибок», метода, в результате которого рано или поздно, в поисковом режиме «на ощупь», находят типичные ответы на возникающие вопросы. Иногда он обращается к опыту других педагогов, методистов, ученых, он может заняться и собственно методической работой с созданием авторских педагогических приемов и средств. Однако ни «метод проб и оши-

бок», ни освоение опыта других, ни собственная методическая работа научным исследованием ещё не являются.

Сложность в понимании особенностей научного исследования возникает также, когда мы рассматриваем пересечение нескольких видов деятельности, в частности, когда один вид деятельности попадает в область другой или даже становится ее предметом, например, в ходе проектирования будущего исследования, или же при исследовании эффективности разработанной методики.

### ***Вопросы для размышления***

1. Что представляет собой педагогическая наука и каковы особенности педагогики высшей школы?
2. Что такое образование? Каковы особенности научного и юридического понимания образования?
3. Какие результаты образовательного процесса в вузе удалось получить именно Вам?
4. Как умение становится навыком?
5. Обучение и воспитание: что общего и особенного в данных процессах?
6. Кого можно считать компетентным человеком?
7. Какие ценности влияют на Ваши действия и поступки?
8. Как происходит интеграция образования и науки в высшей школе?
9. Что представляет собой педагогическая деятельность?
10. Какова логика и этапы типичного научно-педагогического исследования?
11. В чем отличие исследовательской, проектной и методической деятельности преподавателя?

**ГЛАВА 2**  
**ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ**  
**ДИДАКТИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

## **2.1. Общая характеристика дидактики высшей школы**

Одной из основных составляющих образования выступает процесс обучения. И дидактика как раздел педагогической науки интересуется данным процессом, создавая теорию обучения, решает прикладные задачи научно-методического обеспечения преподавания и учения. **Дидактика высшей школы конкретизируя область своих интересов, занимается вопросами обучения в системе высшего образования.**

Понятие «дидактика» неразрывно связано с именем Яна Амоса Коменского, заложившего основы научной педагогики ещё в первой половине XVII века. Он не только создал классно-урочную систему, но и в фундаментальном педагогическом труде «Великая дидактика» представил системно процесс обучения, характеризуя его участников, цели и содержание, формы, методы и средства обучения [28].

Сегодня логически некорректной выступает достаточно распространенная характеристика дидактики как науки об обучении и образовании. Во-первых, образование, в современном его понимании, охватывает и обучение, и воспитание. Во-вторых, образование в целом изучается педагогикой, при обозначенном толковании дидактики происходит отождествление целого и входящей в него одной из имеющихся частей. Следует подчеркнуть, что в данном случае мы имеем дело с устаревшей терминологией, когда образование рассматривалось в качестве составной части воспитания [42, С.5]

Продолжая мысль об управленческом характере педагогической деятельности, В.А.Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н.Шиянов характеризуют обучение как «процесс познания управляемый педагогом» [44, С.186]. Учитывая, что организация выступает одной из функций управления, близкое по смыслу понимание процесса обучения находит отражение в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», где дополняется указанием на возможные результаты:

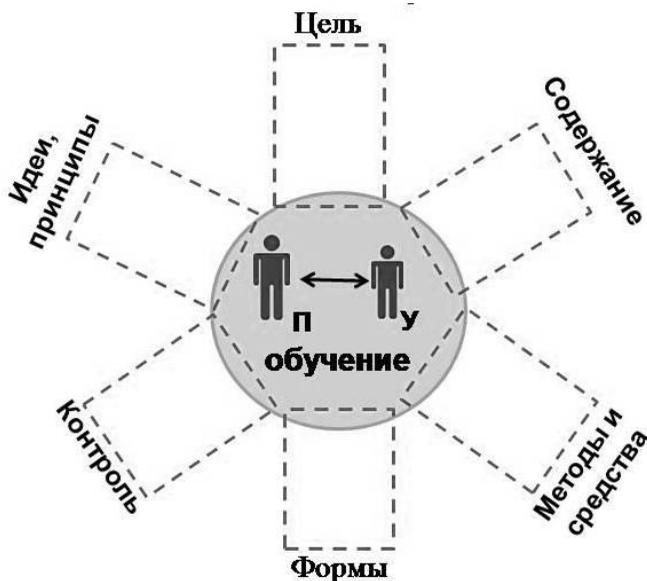
«обучение - целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, уме-

ниями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни» [77].

Обучение представляет собой процесс взаимодействия педагога и ученика, процесс, в результате которого у обучающегося возникают:

- знания, умения и навыки (традиционная точка зрения);
- способы мышления и деятельности (деятельностный подход);
- компетенции, если мы для описания процесса обучения используем компетентностный подход.

Научное отношение к педагогическим исследованиям и разработкам предполагает системное представление процесса обучения: «Важной задачей дидактики, утверждали В.В. Краевский и И.Я. Лернер, - является создание теоретических знаний, отражающих обучение в его специфике и в его целостности как систему присущих ему отношений» [20, С.132].



Системный взгляд на процесс обучения в области высшего образования, представленный на схеме 2.1., во-первых, предполагает охарактеризовать:

- взаимодействующих участников процесса обучения, к которым относятся преподаватели, студенты, аспиранты и другие;
- идеи и принципы, лежащие в основе процесса обучения в высшей школе;
- цель как образ результата обучения в системе высшего образования;
- содержание обучения в высшей школе;
- методы и средства обучения в высшем образовании;
- формы обучения в вузе;
- контроль хода и результатов процесса обучения в высшей школе.

Во-вторых, проанализировать связи и отношения между указанными элементами, например, ответить на один из основных вопросов: «Позволяют ли охарактеризованные формы, методы и средства добиться заявленной цели?».

## 2.2. Идеи и принципы как основания процесса обучения в высшей школе

В сфере философского знания «идея рассматривается как отражение объективной реальности», которое выражается в смыслах, значениях, сущность рассматриваемого явления, под принципом же понимается «первоначало, руководящая идея, основное правило поведения... центральное понятие, основание системы представляющее обобщение и распространение какого-либо положения на все явления той области, из которой данный принцип абстрагирован» [79, С. 153, 362].

В научной и учебной литературе по педагогике к принципам демонстрируется не столь строгое отношение. Так, хорошо известный принцип наглядности в обучении действителен не для всех ситуаций обучения, например, в некоторых ситуациях обучения мысленному оперированию с идеальными объектами. Именно поэтому на данном этапе мы говорим не только о принципах обучения, как это обычно делается в педагогической литературе, но и об идеях, опора на которые может иметь не принципиальное, а локальное значение, значение для отдельных ситуаций обучения.

В современной учебной литературе по педагогике высшей школы можно встретить самые разнообразные и не совпадающие друг с другом перечни принципов обучения. Не претендуя на их обобщение и пересказ в настоящем пособии, а также оставаясь в рамках научного познания, при изложении принципов обучения в высшей школе будем опираться на вышеизложенные теоретические, в том числе системные представления педагогической науки.

***Принцип научности.*** Традиционно, при рассмотрении данного принципа речь заходит о его роли в отношении к содержанию и к методам обучения [61, С. 41-44]. В рамках принципа научности утверждается, что осваиваемые предметные знания должны соответствовать современному уровню развития науки, техники и технологии, а применение конкретных методов в процессе обучения должно опираться на результаты современных научно-педагогических исследований и разработок.

При этом Н.Х. Розов, В.А. Попков и А.В. Коржуев указывают на ещё один значимый аспект проявления научности в системе высшего образования. Они обосновывают, что процесс обучения в высшей школе должен «обуславливать такие способы организации познавательной деятельности студентов, которые в той или иной степени соответствуют циклу научного познания» [61, С. 44]. Продолжая данную линию размышления подчеркнём, что не только содержание и методы обучения, не только способы познавательной деятельности студентов должны выстраиваться в соответствии с принципом научности. Принцип научности имеет прямое отношение ко всему процессу обучения в высшей школе.

**Системность процесса обучения.** Системный характер научного знания уже сам по себе обуславливает системное представление процесса обучения. В ходе системного анализа процесса обучения выявляются характеристики общих идей и принципов, лежащих в его основе, целей и содержания, форм, методов и средств, контроля хода и результатов обучения, а также связи и отношения между ними. Игнорирование данного принципа ведет к ошибкам системного характера, например, когда результаты анализа и оценки одного элемента системы переносят на всю систему в целом.

Не следует отождествлять принцип системности самого процесса обучения с принципом системности содержания обучения, которое также предполагает наличие системных связей между его элементами: знаниями, умениями, навыками, опытом деятельности и компетенциями [55, С. 87].

**Профессиональная направленность обучения в высшей школе.** Данный принцип по отношению к высшей школе в целом ориентирует на обеспечение высококвалифицированными кадрами всех основных направлений общественно полезной профессиональной деятельности и отражает общую *целевую* ориентацию обучения самой системы высшего образования.

В процессе подготовки к профессиональной деятельности данный принцип предполагает учитывать не только современное состояние профессиональной деятельности, но и её возмож-

ные изменения, обеспечиваемые развитием науки, техники и технологии. По отношению к конкретному обучающемуся рассматриваемый принцип задает требование подготовки каждого из них к конкретной сфере профессиональной деятельности, тем самым также отражая *целевую* ориентацию профессиональной подготовки в системе высшего образования.

Профессиональная направленность в обучении студентов старших курсов во многом очевидна. Она находит отражение в изучении дисциплин профессиональной подготовки, в выпускных квалификационных работах. Для обеспечения профессиональной направленности содержания обучения на младших курсах иногда прибегают к ранней специализации, путем включения в содержание обучения отдельных положений дисциплин, изучаемых на старших курсах.

Подвергая справедливой критике данную позицию, Н.Х. Розов, В.А. Попков, А.В. Коржув о том, что необходимо сделать в соответствии с указанным принципом, пишут: «не ранняя скороспелая специализация путем включения отрывочных фрагментарных сведений из профессиональных предметов, изучающихся на старшей ступени вузовского образования, необходима сегодня высшей школе, а формирование у студентов умений выполнять широкий комплекс мыслительных операций, аналоги которых в той или иной степени они должны будут осуществлять в своей будущей профессиональной деятельности» [61, С.52-53].

*Соответствие содержания, форм, методов и средств обучения поставленным целям.* В педагогических текстах нередко встречается не только некорректное, но и формальное отношение к постановке цели обучения. При этом четкое понимание цели позволяет не просто потренироваться в поиске ответов на вопрос: «Зачем это нужно?». Постановка цели позволяет понять, где и как результат будет востребован, а, соответственно, и то, какими характеристиками он должен обладать.

Точность поставленной цели влияет на качество связи между двумя системами деятельности, когда результат одной, становятся элементом другой, тем самым, обеспечивая ее функ-

ционирование. Роль цели по отношению к внутренним элементам деятельности также трудно переоценить. Если результаты деятельности создаются для использования их в других системах деятельности и процессах, то цель приобретает системообразующий характер и для её «внутренних» элементов, таких как предмет деятельности, её методы и средства.

Изложенные положения деятельностного подхода напрямую относятся к процессу обучения. В рамках принципа профессиональной направленности, цель обучения выступает системообразующим элементом и задает требования к его содержанию, формам, методам и средствам.

Несмотря на очевидность данного положения, ещё около пятидесяти лет назад данная роль отводилась содержанию: «Требования общества к образованию получают свое воплощение прежде всего в содержании образования. Содержание образования можно определить как модель социального заказа. Поэтому, совершенно правильно утверждают, что процесс обучения, методы и организационные формы его осуществления определяются содержанием», - считал И.Я. Лернер [20, С. 134].

В современных образовательных программах высшего образования подробно прописываются область и виды профессиональной деятельности, к которым готовятся будущие выпускники, а также компетенции, которые должны быть освоены ими в результате осуществления образовательного процесса.

***Оптимальное сочетание различных форм, методов и средств обучения.*** Достижению одной и той же цели могут способствовать различные формы и методы. В данной ситуации важным становится не решение задачи о том, какая форма (например лекционная или игровая) или какой метод (проблемный или эвристический) лучше всего, а ответ на вопрос: «Какое сочетание форм, методов и средств оптимально для достижения поставленных целей обучения?». Так, использование средств обеспечивающих наглядность должно происходить в ситуациях, когда мы опираемся на процессы чувственного познания мира, в то время как обучение мысленному оперированию с идеальными объектами в некоторых ситуациях предполагает исключить

чувственное восприятие их вещественных аналогов (например, при обучении игре в шахматы, не глядя на доску, «вслепую»).

***Стимулирующий характер текущего контроля.*** В отличие от итоговой аттестации по учебному курсу или образовательной программе в целом, когда положительная оценка становится основанием для осуществления профессиональной деятельности, а контроль становится препятствием для недостаточно подготовленных обучающихся, в рамках текущего контроля должна реализовываться иная стратегия, стратегия стимулирования к дальнейшему обучению.

***Преемственность в обучении.*** В масштабах организации или учреждения высшего образования, отражает необходимую взаимосвязь между организацией обучения по образовательным программам различных уровней. Используется также в рамках образовательной программы по конкретному профилю, направлению, а также и внутри отдельной учебной дисциплины, обеспечивая как минимум преемственность учебного содержания.

***Педагогический профессионализм.*** Все перечисленные выше принципы не будут иметь никакого значения, если преподаватель по должности, считает, что учить можно как получится, без специальной подготовки или по аналогии с тем, как учили его самого. Всё это, конечно же, возможно. Возможно, но не профессионально. Хотя данная точка зрения имеет место и не только среди вузовских преподавателей. В рамках данного принципа обучающимся важно объяснить, что профессиональный преподаватель владеет не только несколькими способами педагогической деятельности. Профессиональный преподаватель владеет понятийным аппаратом педагогической науки, позволяющей вступать в профессиональную коммуникацию с коллегами, решать проблемы в области педагогического мышления, а главное совершенствовать собственную педагогическую деятельность.

### **2.3. Цель и содержание процесса обучения в высшей школе**

Цель обучения как представление, образ предполагаемого результата процесса обучения в системе высшего образования отражает знания и умения, навыки и опыт применения знаний, опыт деятельности и компетенции, то, что необходимо для осуществления профессиональной деятельности. Соответственно, в ходе процесса целеполагания должны учитываться, с одной стороны, потребности в высококвалифицированных кадрах по основным направлениям профессиональной деятельности, возможности обучения в системе высшего образования, с другой.

На современном этапе развития высшего образования цели, отражающие результаты обучения, формулируются в компетентностном подходе. В нормативных документах фиксируются компетенции, которые в ходе обучения должны быть освоены. Для оценки достижения результатов используются карты компетенций, в которых отражается то, что в результате обучения выпускник должен будет знать, что уметь и чем владеть.

Формально ответ на вопрос о содержании обучения: «Чему учить?» можно найти в учебных планах и учебниках, рабочих программах учебных предметов, курсов и дисциплин. При этом учебный план как составная часть образовательной программы по направлению подготовки, регламентирует перечень изучаемых предметов. Распределение изучаемых разделов и тем по конкретному предмету фиксируется в рабочих программах учебных предметов, курсов и дисциплин.

Диапазон идей об определении границ содержания обучения простирается от того, чтобы «учить всех всему» и до узкоутилитарного понимания содержания обучения - учить только тому, что полезно. В настоящее время содержание обучения высшей школе формируется с учетом как минимум следующих обстоятельств: целей обучения; логики и содержания изучаемых наук; задач развития участников процесса обучения; возможностей (физических, политических, экономических, методических и других) осуществления процесса обучения в конкретных условиях.

## 2.4. Методы и средства обучения в высшей школе

Метод «в самом общем значении - способ достижения цели» [79, С.258]. Соответственно метод обучения можно охарактеризовать как способ взаимодействия педагога и обучающегося, способ в результате которого у обучающегося возникают:

- знания, умения и навыки (традиционная точка зрения);
- способы мышления и деятельности (деятельностный подход);
- компетенции, если мы для описания результатов процесса обучения используем компетентностный подход.

Учитывая, что в педагогических исследованиях и разработках нередко используется сразу несколько подходов, в одном тексте через запятую могут перечисляться в качестве результатов, например, знания и компетенции.

Следует различать понятия: методики, метода и приема обучения. В качестве составляющих метода обучения выступают приемы (например, приемы привлечения и удержания внимания студентов на лекции и т.п.). Напротив, методика обучения охватывает и методы, и приемы обучения. Методика в общем смысле представляет собой «совокупность методов и приемов целесообразного проведения какой либо работы» [37, С.101]. В педагогической науке понятие «методика обучения» используется, во-первых, по отношению к учебному предмету, например, методика преподавания физики и т.п., во-вторых, по отношению к педагогическим системам, как например, методика развивающего обучения Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова.

Рассматривая различные **виды методов обучения**, нужно учитывать, что действия по их научной систематизации или объединению в группы, должны иметь под собой общие основания. Учитывая, что в процессе познания важную роль играет общение, чувственное восприятие, а также практическая деятельность, **по источнику знаний** как одному из возможных оснований выделяют следующие виды методов обучения: **словесные, наглядные и практические**. Однако, данная систематизация лишь частично отражает возможности обучения. Вне поля зрения остаются методы, позволяющие организо-

вать рефлексию, мыслительную работу. Неясными представляются характеристики результатов обучения, т.к. слово и его смысл, наглядность и возникающий чувственный образ на который указывают данные методы, могут стать материалом для самых разных процессов и привести самым различным результатам. И если педагог будет стремиться к достижению целей, то ему потребуются дальнейшие уточнения данных методов, их конкретизация.

Более глубокое понимание существенных характеристик процесса обучения отражено в общедидактической системе методов, предложенной И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным. В данной системе «методы выводятся на основании анализа видов содержания образования и способов их усвоения» [20, С.193]. Содержание образования включало «педагогически адаптированную систему знаний, способов деятельности, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-личностного отношения к миру и к деятельности» [33, С.67]. Усвоение первых трех элементов (исключая эмоционально-личностное отношение) охватывает разработанная система общедидактических методов обучения, которые «отличаются друг от друга по характеру познавательной деятельности, осуществляемой учащимися» [20, С.193].

**Объяснительно-иллюстративный** или информационно-рецептивный метод «состоит в том, что учитель сообщает готовую информацию разными средствами, а учащиеся воспринимают, осознают и фиксируют в памяти эту информацию» [20, С.193]. Информация может сообщаться при помощи устного объяснения, печатных и электронных текстов, при помощи демонстрации педагогом осваиваемых в процессе обучения способов деятельности. Как пишет И.Я. Лернер «Знания, полученные в результате объяснительно-иллюстративного, или информационно-рецептивного, метода не формируют навыков и умений пользоваться этими знаниями» [20, С.194-195].

Если объяснительно-иллюстративный метод и не формирует умений, это не означает, что применение умений и навыков им не предусматривается. Можно ли считать, что человек знает,

если он не может идентифицировать объект знания, отличить его от других? Знания без умения идентифицировать объект не бывает! Знание в обязательном порядке предполагает наличие действий, устанавливающих связь между обозначаемым объектом и его наименованием, а значит и применение соответствующих умений, предусмотренных структурой самого знания. Другое дело, что данный метод может не формировать, а использовать усвоенные в других ситуациях умения и навыки.

**Репродуктивный** метод ориентирован на приобретение обучающимися умений и навыков на основе применения усвоенных знаний в ходе решения поставленных педагогом задач: «воспроизведение и повторение способа деятельности по заданиям учителя являются главным признаком метода, названного репродуктивным... Учитель пользуется устным и печатным словом, наглядностью разного вида, а учащиеся пользуются теми же средствами для выполнения заданий, имея образец, сообщенный или показанный учителем» [20, С.195]. В рамках репродуктивного метода обучающийся должен суметь воспроизвести способ деятельности, продемонстрированный педагогом.

**Проблемное изложение.** Педагог в рамках метода проблемного изложения вначале обеспечивает постановку проблемы. Она может быть сформулирована в виде вопроса, ответ на который не очевиден, или задачи, способ решения которой обучающимся неизвестен. Затем преподаватель демонстрирует её решение. Особый интерес вызывают ситуации, когда преподаватель в университете не просто демонстрирует готовое решение задачи, а берет для себя новую задачу и решает её перед и вместе с аудиторией. Малоэффективным для усвоения нового способа будет, например, демонстрация на экране текста с решением задачи в готовом виде.

**Частично-поисковый** или эвристический метод. Данный метод ориентирован на то, чтобы обучающиеся могли приблизиться к самостоятельному решению проблем, осваивая отдельные элементы исследовательской работы. Обучающихся в рамках частично-поискового метода предполагается «учить

выполнению отдельных шагов решения, отдельных этапов исследования, формируя их умения постепенно» [20, С.199]. При использовании данного метода важно чтобы эвристический поиск собственного ответа, автором которого должен быть обучающийся, не подменялся поиском готового ответа, например, в сети интернет.

**Исследовательский метод** в первую очередь ориентирован на освоение обучающимися способов исследовательской деятельности, творческое применение освоенных знаний и получение обучающимся собственных исследовательских результатов.

Понимание сути и областей применения различных методов обучения расширяет пространство возможностей профессионального педагога. Система общедидактических принципов позволяет педагогу представить, что в зависимости от задаваемого обучающемуся вопроса, можно услышать ответ репродуктивного, частично-поискового или даже исследовательского характера, ответ, за которым будут скрываться различные познавательные процессы и соответствующие им результаты учебно-познавательной деятельности.

В педагогической литературе существуют описания и других, не только интересных, но и полезных методов обучения. Рассмотренную группу методов по источнику знаний и систему методов сгруппированную по характеру учебно-познавательной деятельности, в научной и учебной литературе нередко называют классификациями методов обучения. Это логически некорректно, т.к. в ходе классификации осуществляется во-первых, последовательное деление объема понятия без остатка, во-вторых, полученные классы не должны пересекаться. При этом И.Я. Лернер называл рассмотренные способы системой, и прямо указывал, что это «не классификация методов, а сами дидактические методы» [33, С. 114]. Тем не менее, логическая ошибка из года в год воспроизводится многочисленными тиражами.

В системе высшего образования объяснительно-иллюстративный, репродуктивный и метод проблемного изложения используются преимущественно на лекциях. Постановка проблемы в начале лекции инициирует внимание студентов.

Преподаватель решает задачу, демонстрируя способы её решения. При помощи вопросов, наподобие «Что необходимо сделать на следующем шаге?» преподаватель может привлекать студентов к процессу решения, превращая их из наблюдателей в активных участников решения поставленной задачи.

На семинарских занятиях у преподавателя появляется возможность использования частично-поискового и даже исследовательского методов обучения. Он может и сам предложить проблему, и организовать совместную со студентами постановку проблем, новых задач, а для их решения обеспечить коммуникацию, в том числе и между всеми участниками процесса обучения. Несмотря на то, что семинарское занятие может быть исследовательского характера, для исследовательской работы и освоения исследовательской деятельности в вузах предусматриваются курсовые и дипломные (выпускные квалификационные) работы.

В современной системе образования широкое распространение **проектный метод обучения**. Начиная от проектирования материальных объектов, до проектирования систем деятельности, происходит освоение способов проектной работы, как учащимися школ, так и студентами высшей школы. Не случайно в качестве выпускной квалификационной работы может быть как дипломное исследование, так и дипломный проект.

Несмотря на то, что многие другие методы обучения используются в современной образовательной практике, данный метод имеет смысл отнести к общедидактическим.

Исследовательский метод в рассматриваемой системе относят к общедидактическим, т.к. он обеспечивает освоение одного из элементов содержания образования - опыта творческой деятельности. Но и в рамках проектного метода обучающиеся также осваивают опыт творческой деятельности в ходе решения учебных проблем. Тем не менее, это два различных опыта. Если учебное исследование ориентировано на получение новых для обучающегося знаний, выводов о существующих объектах, то учебное проектирование ориентировано на разработку прототипа ещё только создаваемого объекта.

Метод как последовательность действий направленных на достижение цели предполагает использование средств. К средствам обучения обычно относят оборудование, наглядные пособия, раздаточные материалы, компьютеры и другие предметы. Важно подчеркнуть, что вне решения задач обучения данные предметы средствами обучения не являются, как бы их там не называли.

Быть средством это не свойство вещи или предмета самих по себе. Это свойство у вещей и предметов возникает в деятельности, если они используются при осуществлении действий, направленных на достижения цели. Неточным, к примеру, будет высказывание, что компьютер - это средство обучения. Компьютер может быть средством обучения, если он используется для решения педагогических и учебных задач, но может выступить также и средством препятствующим обучению, он с лёгкостью может стать средством развлечения и праздного времяпровождения.

Рассматривая вопрос о средствах обучения необходимо выделять средства педагогической и средства учебной деятельности. В ходе проектирования учебного занятия необходимо ответить на вопрос о том, какие средства для осуществления учебной деятельности необходимы студенту, что нужно для обеспечения учебной деятельности студента сделать преподавателю, и какие средства ему при этом понадобятся.

## 2.5. Формы обучения

Понятие формы имеет разнообразные области применения, в которых приобретает и различный смысл. По отношению к вещи форма может означать внешнее очертание, к художественному произведению - совокупность применяемых художественных приемов и средств, к материалу, например, шаблон, к содержанию - способ его существования. В ситуации применения понятия формы по отношению к процессу, в том числе к обучению, форма предстает как «устройство, структура чего-либо, система организации чего-либо (например, форма правления)» [70, С.394].

В дидактических текстах нередко используются термины «форма обучения», «форма организации обучения» и «организационная форма обучения», «формы образовательной деятельности» и другие. Не углубляясь в терминологическую дискуссию касательно нюансов использования каждого из имеющихся вариантов, в качестве основного в настоящем пособии будет использоваться понятие «форма обучения», охарактеризованное А.М.Новиковым следующим образом: «Формы обучения можно определить как механизм упорядочения учебного процесса в отношении позиций его субъектов, их функций» [37, с. 196].

Нередко путают формы и методы обучения. Когда мы говорим слово «метод», мы указываем на путь, способ, на изменения, происходящие во времени. Говоря о методе фиксируется динамическая составляющая процесса. Форма позволяет зафиксировать относительно устойчивую составляющую процесса, его структуру, сохраняющуюся на определенном промежутке времени. Именно поэтому, лекция как форма обучения в любой момент её проведения - лекция. Она и в начале занятия - лекция, и в середине - лекция, и в конце! А говоря о методе обучения, использованном на лекции мы можем зафиксировать разные этапы: в начале - постановка проблемы, далее - её решение, в конце - подведение итогов и ответы на вопросы. Более того, в рамках одной и той же формы могут использоваться различные методы, например, объяснительно-иллюстративный, репродуктивный или метод проблемного изложения.

В настоящее время используются самые разнообразные формы обучения: очная и заочная, индивидуальная и групповая, лекционная, семинарская и многие другие. Среди основных форм обучения педагогическая наука выделяет индивидуальную, групповую и фронтальную формы. В рамках фронтальной формы обучения преподаватель управляет учебной деятельностью всех обучающихся, решающих единую задачу. При групповой форме преподаватель управляет учебной деятельностью обучающихся, распределенных по группам, а каждая группа имеет свою собственную задачу. В рамках индивидуальной формы обучения педагог управляет учебной деятельностью обучающихся, при этом учащиеся не взаимодействуют между собой.

Предметом педагогической деятельности выступает учебная деятельность обучающегося. А педагог, который не представляет, что делает учащийся, теряет предмет собственной деятельности и она, рано или поздно, перестает быть педагогической. Представление об управленческом характере педагогической деятельности позволяет систематизировать различные формы процесса обучения.

Разделив мысленно пространство процесса обучения на слой управления, где разрабатываются и принимаются управленческие решения, и слой исполнения, где принятые решения воплощаются в жизнь, получаем:



**Первая форма – форма самообучения.** Мы имеем дело с одним человеком, который и принимает решение, и воплощает его на практике, т.е. осуществляет переходы из педагогической деятельности в учебную, из позиции педагога в позицию ученика и действует в них.

**Вторая форма – индивидуальная.** Один педагог – один ученик. Она имеет широкое распространение в связи с репетиторством. Эта форма позволяет все время уделить одному обучающемуся, но не позволяет решать групповые, тем более коллективные задачи, а значит и использовать один из ресурсов зоны ближайшего развития, когда успех определяется кооперацией не только с педагогом, но и с более опытным товарищем.

**Третья форма - групповая.** Педагог взаимодействует с несколькими обучающимися. Рассмотрим её более подробно.

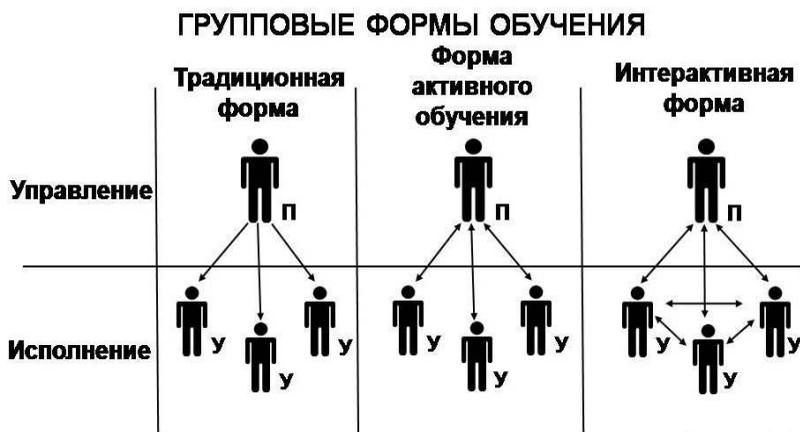


Схема 2.3.

В рамках традиционной формы как разновидности групповой, преподаватель воздействует на студентов и аспирантов, осуществляющих учебную деятельность. Если педагогическое воздействие провоцирует активность и обучающийся в свою очередь вступает во взаимодействие с педагогом у нас появляется форма активного обучения. Активность студентов и аспирантов может проявляться в форме вопросов, суждений, высказываний по обсуждаемому вопросу. Если к этому прибавляется

еще и взаимодействие обучающихся между собой – мы имеем дело с интерактивной формой.

Иногда традиционную форму называют – пассивной, что принципиально не верно. В рамках этой формы основным процессом для обучающегося выступает – понимание. А понимание процесс сложный, требующий интеллектуального напряжения и активности. Следует подчеркнуть, что активность бывает не только внешней, но и внутренней. И понять научный текст совсем не проще, чем проявляя внешнюю активность, высказать вслух первую, пришедшую на ум, идею.

Интерактивная форма может реализовываться в самых разных вариантах. Первый – преподаватель дает задание каждому обучающемуся, и они взаимодействуют между собой. Второй – задание поступает уже на группу, и уже в группе решается, кто и что будет делать, происходит распределение функций, ролей. Третий – когда организуется взаимодействие в группах обучающихся, групп обучающихся с преподавателем, и групп обучающихся между собой.

### Интерактивные формы

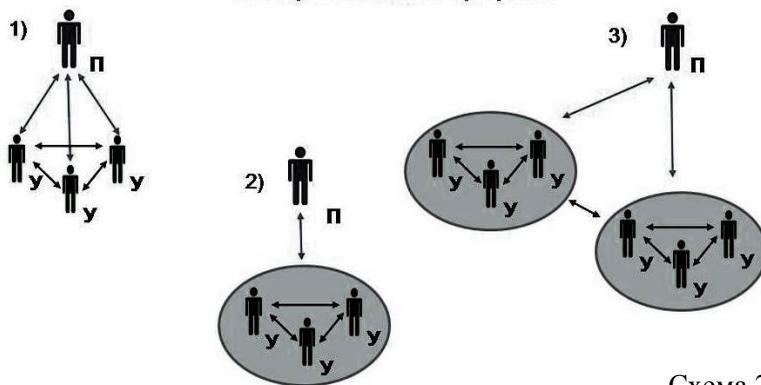


Схема 2.4.

Это далеко не полный перечень возможностей. Понимая принцип конструирования различных форм, можно создавать самые различные комбинации для решения педагогических задач.

## 2.6. Контроль результатов процесса обучения в высшей школе

О том факте, что обучение имеет место нужно судить не столько по наличию в аудитории внешних атрибутов учебного занятия, таких как присутствие излагающего материал преподавателя и конспектирующих студентов, не по использованию презентаций или раздаточного материала. Это всё несомненно важно, если имеет место результат, и теряет педагогическое значение, если результата нет.

Одна из основных функций контроля как раз и состоит в том, чтобы выявить результат обучения. Другая функция контроля реализуется в отношении хода самого процесса обучения и позволяет провести его оценку на соответствие плану-конспекту, рабочей программе, замыслу учебного курса в целом. В обоих случаях результаты контроля можно использовать для анализа, направленного на выявления затруднений, противоречий, проблем, с тем, чтобы в дальнейшем внести изменения в сам процесс обучения, тем самым обеспечивая его совершенствование и совершенствование профессионального мастерства преподавателя.

Контроль результатов обучения, как правило, проводится в устной, письменной и практической формах. Об усвоении знаний мы можем составить представления в ходе устных и письменных ответов на задаваемые вопросы. Выполнение практических заданий позволяет сделать вывод о наличии умений и навыков. Более четкое понимание результатов обучения возникнет, если они будут представлены и на уровне речи, как устной, так и письменной, и на уровне деятельности по их применению.

В педагогической теории и практике организации процесса обучения выделяются следующие виды контроля.

**Предварительный контроль** проводится до изучения учебного предмета (курса, дисциплины) и ориентирован на выявление имеющихся знаний, умений и навыков, необходимых для усвоения данного предмета. Предварительный контроль может проводиться и для того, чтобы выявить содержание уже

известное обучающемуся. **Текущий контроль** проводится в рамках учебного курса и позволяет оценивать результаты обучения и их динамику. **Тематический контроль** позволяет оценить результаты усвоения отдельной темы. **Итоговый контроль** завершает обучение по учебному предмету (курсу, дисциплине) или по образовательной программе в целом. **Отсроченный контроль** ориентирован на выявление остаточных знаний, умений и навыков по учебному предмету (курсу, дисциплине), спустя некоторое время после его изучения.

Для оценки результатов освоения образовательных программ в высшей школе осуществляется текущий контроль успеваемости, промежуточная и государственная итоговая аттестация. Текущий контроль (в форме контрольных, практических и иных работ) позволяет провести оценку результатов обучения в рамках освоения учебного курса, дисциплины, а также выполнение обучающимися требований, необходимых для допуска к промежуточной аттестации по данной дисциплине.

Промежуточная аттестация вузах проводится в форме как устных, так и письменных **зачетов и экзаменов**. Государственная итоговая аттестация на уровне бакалавриата, магистратуры и специалитета в обязательном порядке включает защиту выпускной квалификационной работы. В соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами образовательная организация высшего образования вправе включить дополнительно государственный экзамен в государственную итоговую аттестацию. На третьей ступени высшего образования - в аспирантуре - итоговая государственная аттестация включает государственный экзамен, а также представляют научный доклад по результатам научно-квалификационной работы, подготовленной в соответствии с установленными правилами.

### *Вопросы для размышления*

1. Что такое дидактика? В чём особенности дидактики высшей школы?
2. Каковы системные характеристики процесса обучения?
3. Какие идеи и принципы лежат в основе процесса обучения?
4. Как формируются цель и содержание обучения?
5. Что представляет собой метод обучения?
6. Какие виды методов обучения используются в высшей школе?
7. Что такое форма обучения?
8. В чем отличие формы и метода обучения?
9. Какие формы обучения Вам известны?
10. Какие функции в процессе обучения выполняет педагогический контроль?
11. Какие формы и виды контроля используются в высшей школе?

**ГЛАВА 3**  
**ВОСПИТАНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

### 3.1. Общая характеристика воспитательного процесса в высшей школе

Педагогическое понятие «воспитание» имеет немало трактовок. Одной из причин этого являются изменения, которые произошли в использовании научно-педагогической терминологии. Ещё лет пятьдесят назад в качестве частей процесса воспитания рассматривалось и образование, и формирование нравственных качеств человека, его характера и привычек [25, С.5]. Сегодня понятие «воспитание» рассматривается в качестве одной из составляющих процесса образования.

В педагогической науке с воспитанием человека неразрывно связано *«формирование и развитие у человека в основном его нравственных качеств, а с обучением – интеллектуальных или умственных»* [19, С.7]. Предпосылки данного противопоставления можно встретить ещё в работах К.Д. Ушинского, который, во-первых, именно нравственное влияние считал главной задачей воспитания, во-вторых, мысленно противопоставлял умственное и нравственное развитие, в-третьих, полагал, что умственное развитие не гарантирует формирования нравственности, в-четвертых, отдавал приоритет нравственному развитию перед умственным, как бы мы сказали сейчас воспитанию перед обучением.

К.Д. Ушинский по этому поводу писал следующее: *«Убежденные в том, что нравственность не есть необходимое последствие учености и умственного развития, мы еще убеждены и в том, что воспитание, семейное и общественное, вместе с влиянием литературы, общественной жизни и других общественных сил, может иметь сильное и решительное влияние на образование нравственного достоинства в человеке. Кроме того, мы смело высказываем убеждение, что влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями и разъяснение каждому его личных интересов»* [74, С.431].

Деятельность высшей школы регламентируется нормативными актами, что не может не учитываться педагогикой высшей школы. Как указывается во второй статье Федерального закона

«Об образовании в Российской Федерации»: «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» [77].

Юридическая интерпретация обращает нас к вопросам формирования социальных и культурных, духовных и нравственных ценностей как основы для самоопределения и социализации человека. Кстати, чтобы нормы и правила стали не декларативной, а реальной основой поведения, они тоже должны стать позитивно ценными для конкретного человека. По этому поводу И.Я.Лернер справедливо утверждал следующее: «Пока человек знает о нормах поведения, даже ведет себя как принято, но делает это вопреки своей отрицательной оценки этих норм, его воспитанным считать нельзя, т.е. нельзя признать его освоившим содержание воспитанности» [33, С.59].

Формирование ценностных ориентаций, системы ценностей, регулирующей поведение человека «рассматривается как основная цель и сущность воспитания в отличие от обучения» [34, С. 539]. Не просто обучение тому, как надо себя вести в конкретной ситуации, а превращение нормы, правила такого поведения в ценность для воспитанника. Конечно, чтобы действовать в соответствии с ценностью, нужно быть способным к этому действию. Именно это обстоятельство задаёт связь между процессами обучения и воспитания.

**Воспитание предстает в качестве процесса формирования у воспитанника системы ценностей, выступающих основанием оценки самых разных объектов и оказывающих влияние на его поведение.** Данная характеристика процесса воспитания не ограничивается исключительно формированием нравственных качеств, она оставляет возможность для формирования духовных, социальных, культурных и других ценностей.

### 3.2. Ценность как результат воспитательного процесса

Для педагогической науки общее понимание ценности и механизмов её формирования имеет особо важное значение при решении воспитательных задач. Ценности возникают в процессе оценивания или как утверждал И.Кант «оценка показывает нам ценность» [27, С.213]. Ценности являются неотъемлемой составляющей человеческой культуры, в ходе освоения которой происходит становление и развитие человека: «во всех явлениях культуры, - пишет Г. Риккерт, - мы всегда найдем воплощение какой-нибудь признанной человеком ценности, ради которой эти явления или созданы, или, если они существовали раньше, взлелеяны человеком» [59, С.55].

Природные объекты сами по себе ценностью не обладают. Ценность объекта природы возникает в ходе его оценивания, когда выявляются свойства его полезности и значимости для человека и общества. Иными словами быть ценностью это не свойство материала природы, а это функциональное свойство объекта, возникающее и существующее в ходе индивидуальных, групповых, социальных оценок\*.

Овеществленные результаты деятельности людей представляют собой содержание материальной культуры, её материальные ценности. Ещё на стадии проектирования деятельности её будущие результаты получают предварительную оценку и рассматриваются как потенциально ценные. В тоже время оценка будущего результата, заложенная в проекте, нередко существенно отличается от оценок, приобретаемых продуктами дея-

---

\* Для понимания сущности ценностей важно различие функциональных и морфологических свойств. Морфологические свойства - это свойства материала самого по себе, вне зависимости от того, где и как он используется. Функциональные свойства - это новые свойства, которые возникают при включении материала в систему, например, в систему оценивания.

тельности, попавшим в систему внешних оценок, например, в ходе товарооборота.

Сама деятельность и её элементы, отдельные действия и поступки могут быть признаны ценностью. Одним словом, то, что оценено как **полезное и значимое для человека является его позитивной ценностью**. В данном контексте **ценность выступает в качестве результата оценивания**, в функциональном свойстве, которое приписывается оцениваемому объекту. Учитывая, что ценность и её значимость проявляется в оценке, полноценное знание о ценности может существовать только как знание о процессе оценивания, где ценность обретает свой способ существования.

**Ценность как основание процесса оценки** оказывает влияние на поведение человека, его выбор и принятие решений, тем самым, имеет важное значение для решения воспитательных задач. Воспитание происходит, если человек не просто узнал, как нужно вести себя в определенной ситуации, а если эти правила поведения получили его положительную оценку, и, в свою очередь, стали для воспитанника ценностью.

В соответствии с ценностью человек делает выбор, приступая к той или иной деятельности. При этом сама ценность, выступающая основанием деятельности не является её описанием. Идеальное выражение действия, деятельности закрепляется в норме. Ценность, выступающая основанием процесса оценки деятельности, существует на более высоком уровне обобщения, чем норма конкретной деятельности, действия или поведения.

Именно возникновение у человека ценностей, выступающих в качестве оснований процесса оценки самых разных объектов свидетельствует о процессе его воспитания. А уже эти ценности позволяют не только дать нравственную оценку действиям, деятельности или поступкам, они выступают критериями оценки и природных объектов, и вещественных результатов человеческой деятельности.

Так, формируемые в рамках процесса эстетического воспитания ценности прекрасного и возвышенного позволяют провести эстетическую оценку чувственно воспринимаемых предметов,

например, произведений искусства. Причем в данном случае речь идет не просто о категориях «прекрасное» и «возвышенное» как о предельно общих понятиях, отражающих существенные признаки объектов, речь идет о категориях, ставших ценностями, т.е. выступающими основаниями эмоционально-ценностной оценки.

Внешнее выражение отношения к объекту проявляется в абсолютных и относительных оценочных высказываниях. В абсолютных используются аксиологические категории: «хорошо», «плохо», «безразлично», в относительных «лучше», «хуже», «равноценно». В педагогических текстах, когда речь заходит о ценностях, обычно подразумеваются положительные ценности. Однако ценности могут быть и положительными, и отрицательными, как, например, «слова *добро* и *зло* обозначают положительные и отрицательные ценности вообще» [18, С.187].

**Ценность, выражая отношение значимости для человека рассматриваемого объекта, неразрывно связана с процессом оценивания, и проявляет себя:**

- как функциональное свойство объекта, возникающее у него в ходе оценивания и, по обыкновению, приписываемое самому объекту;

- как основание процесса оценивания объекта, и при оценивании действий и поступков, влияет на поведение человека;

- как знание о ценности, по сути являющееся знанием о процессе оценивания.

Ценности добра и зла, пользы и вреда, наслаждения и страдания, добродели и порока, долга, свободы и другие определяют поведение человека. По мере того, как способы действий, в основе которых лежат освоенные ценности, в ходе многократного выполнения автоматизируются, они передаются на бессознательный уровень. И если возникают потребности в типичных ситуациях вести себя определенным образом, действие переходит на уровень привычки, по которым мы нередко судим о воспитанности человека.

### **3.3. Становление ценностей в авторитарном, манипулятивном и свободном образовательных пространствах**

Образовательное пространство [51] охватывает процессы приращения внутренней культуры человека, а также самые разнообразные внешние влияния, данные приращения обеспечивающие. Образовательное взаимодействие человека с внешним миром может быть продиктовано его собственной активностью или быть организовано извне, оно может и осознаваться, и не осознаваться образующимся. В ходе деления объёма понятия «образовательное пространство» по признаку осознанного и неосознанного взаимодействия образующегося с образовательной средой, а затем на организованное извне и неорганизованное извне взаимодействие, получают четыре класса образовательных пространств:

Естественное образовательное пространство (ОП) предполагает неосознанное и неорганизованное специально извне взаимодействие образующегося с образовательной средой.

Манипулятивное ОП – неосознанное образующимся, но специально организованное извне взаимодействие человека с образовательной средой.

Авторитарное ОП – осознанное образующимся и организованное извне взаимодействие с образовательной средой.

Свободное ОП – осознанное образующимся, неорганизованное извне, а самостоятельно созданное взаимодействие с образовательной средой [50, С.18].

Рассматривая в качестве неотъемлемой составляющей образовательного пространства процесс воспитания, важно представить особенности становления и корректировки системы ценностей образующегося в каждом из указанных образовательных пространств. Для процесса воспитания важное значение имеет вопрос о способах появления ценностей в качестве оснований для будущих оценок.

**В свободном образовательном пространстве** ценность возникает у человека как результат его мыслительной работы.

Человек сам создает ценность в качестве критерия будущих оценок. Ценности долга и жизни, семьи и здоровья, счастья и удовольствия не взялись ниоткуда, они возникли в ходе мыслительной работы на определенном этапе развития человеческого мышления.

**В авторитарном образовательном пространстве** формируемая ценность у образующегося возникает в ходе воспитательных воздействий и осмысленного принятия внешних ценностей в качестве собственных. Это не просто знания о том, как надо себя вести в определенных обстоятельствах и умение это делать. Ещё недавно внешняя мысль или правило должны стать ценным для самого образующегося, основанием его решений, действий, поступков. Это могут быть и ценности организации, и профессиональные ценности, и ценности общества в котором человек живет и действует.

**В манипулятивном образовательном пространстве** формируемая ценность усваивается образующимся неосознанно и непреднамеренно, по сопричастности к действиям, в основе которых лежат ранее принятые ценности. Например, у подростка есть ценность, состоящая в том, чтобы, достичь очень высоких результатов по одному из видов спорта. По сопричастности к этому педагог формирует ценности в проведении свободного времени, поддержания здоровья, что необходимо и для подготовки полноценного профессионала. Человек делает то, что важно для него, попутно приобщаясь к ценностям, важным для сообщества. При манипулятивном формировании ценностей возможно использование организационных, педагогических и психологических приемов.

**В естественном образовательном пространстве** ценность возникает как эффект по сопричастности к процессам, с которыми сталкивается человек. Причем, ни он сам, ни кто-то извне вопросом формирования ценностей в этот момент не занимается.

В образовательном пространстве воспитание и обучение неразрывно связаны между собой. В процессе обучения человек узнает о нормах и правилах существующих в обществе, осваи-

вает действия, необходимые для того, чтобы следовать этим правилам, т.е. всё то, что позволяет действовать в соответствии с ценностями. Какой прок в ценности соблюдения этикета за столом, если человек не умеет правильно пользоваться столовыми приборами.

Для образования человека важно и то, как именно человек включится в процесс обучения: авторитарно, манипулятивно или свободно, т.е. задачу ставит ему педагог или педагог направляет, или же инициатором самого процесса обучения выступит сам образующийся. И если в каждом из трех вариантов будет предусмотрена одинаковая цель обучения и усвоенное знание или умение будут идентичными, то воспитательные ситуации будут резко отличаться. Ценность и сложность свободы, интерес, вызванный педагогом-манипулятором или принятие чужой ценности в качестве своей окажут влияние на духовно-нравственное развитие человека.

Но не только включение в процесс обучения, но и сам опыт учебной деятельности будет иметь важное воспитательное значение, когда станет предметом оценки образующимся: это - хорошо, это - плохо, это для него важно, а это - нет.

Существующая связь обучения и воспитания, становится основанием для их изучения в рамках теории целостного педагогического процесса, где под педагогическим понимается специально организованный образовательный процесс. Несмотря на взаимосвязь обучения и воспитания их не следует путать, т.к. нестрогое понимание с легкостью приводит и к непрофессиональным действиям на практике.

### 3.4. Категорический императив И.Канта и преодоление проблемы субъективности в оценивании поступков

Человеку свойственно разрешать себе такие поступки, которые он бы не позволил совершить своим детям, и о которых вряд ли бы рассказал своим родителям. Не то, чтобы человек не стремился поступать нравственно. Субъективность при оценивании поступков может возникнуть, если человек не имеет опыта, не владеет способами более широких оценок, или же, владея ими, осознанно руководствуется исключительно своими индивидуальными наклонностями. С точки зрения И.Канта, поступок, продиктованный индивидуальными наклонностями не является нравственным хоть и не противоречит чувству долга, и даже, если соответствует ему [27, С.167]. Данная ситуация не может не заинтересовать существующую теорию воспитания.

В работе «Основоположения метафизики нравов. 1785» Иммануил Кант пишет: «существует только один категорический императив, а именно: *поступай только согласно такой максиме, руководствуясь которой, ты в то же время можешь пожелать, чтобы она стала всеобщим законом*» [27, С.195].

Основоположения, имеющие силу для воли отдельного человека И.Кант называет максимами. Закон же, с его точки зрения, обладает действующей силой для каждого разумного существа [27, С.192]. Иными словами категорический императив И.Канта, имеющий силу нравственного закона, ориентирует на то, чтобы наши субъективные оценки возможных действий, поступков, поведения в целом проводились на уровне всеобщего.

Но кем же надо быть, чтобы самостоятельно оценить свои предполагаемые действия с позиции всеобщего? Кантом? Гегелем? Не каждому взрослому человеку данная оценка окажется по силам, не говоря уже о юношах, подростках, младших школьниках и совсем маленьких детях. И тогда сам собой возникает первый, пришедший на ум, ответ: «Не может провести оценку сам, пусть слушает людей взрослых, опытных и делает как скажут». Однако, этот вариант не исчерпывает всех образовательных возможностей.

Если для воспитанника в начале пути окажется непосильной столь масштабная оценка, это не означает невозможности движения, устремленного в направлении к всеобщему. **Человек может провести индивидуальную оценку поступка, затем перейти к оценке с позиции значимых близких, после оценить с точки зрения представителей социальной группы к которой относится и так далее. Вплоть до философской оценки на уровне всеобщего.** Оценка поступка может проводиться не только в ситуации здесь и теперь, но и по отношению к прошлому, и по отношению к будущему. Если в ходе оценивания с разных позиций хотя бы один раз оценки поступков будут расходиться, они уже не смогут претендовать на статус всеобщих. Тем не менее, описанная стратегия позволяет преодолевать ограниченность субъективизма индивидуальных оценок.

Обратной стороной преодоления субъективизма может стать процесс обезличивания оценочных суждений, разворачивающийся в движении от уровня личной оценки: «Я считаю...», к оценке, наподобие «Я, как и все мои товарищи, считаю...», далее «Мы считаем...», затем: «Все мои товарищи (как один!) считают...», и наконец: «Никто ничего не считает»:

**Я → Я и Другие → Мы → Другие → Никто**

Негативной стороной обезличивания может стать безосновательное приписывание другим оценочных суждений, не отражающих позицию этих людей. Тем не менее, обезличенное высказывания может быть полезным в образовательном процессе, если общее суждение действительно отражает позицию всех.

Особенно это актуально при работе с иностранцами. Испытывая трудности психологического и языкового характера, они не всегда готовы сразу вступить в коммуникацию, высказывая суждение от первого лица. В этой ситуации работает схема: преподаватель ставит группе задачу, группа её решает и кто-то от имени группы высказывает решение, затем, чередуя индивидуальные и групповые задания преподаватель шаг за шагом добивается того, чтобы действия, с которыми справилась группа, стали по силам каждому.

### 3.5. Основные формы и методы воспитания

В педагогической литературе не всегда отражаются корректно формы и методы обучения и воспитания. О лекции можно прочитать и как о форме, и как об одном из методов. В связи с этим, ещё раз подчеркнём, что говоря о методе, подразумеваются путь, способ, последовательность действий, иными словами фиксируются изменения. Форма процесса отражает относительно устойчивую, существенно не меняющуюся составляющую процесса, например его функции, структуру. Это утверждалось и про обучение, это имеет прямое отношение и к процессу воспитания.

При описании методов воспитания отправной точкой нередко выступает деятельность педагога, который проводит беседу, организует деятельность воспитанника, показывает пример, использует поощрение, наказание и т.д. Тем не менее, всё что делается педагогом, делается не для него самого, а для того, чтобы изменения произошли с воспитанником.

В ходе процесса воспитания у воспитанника возникают духовно-нравственные ценности, соответственно любой метод воспитания должен включать как минимум **два этапа**:

- появление у воспитанника знания о том, что может быть ценно, а также о том, что уже является ценным для других;
- принятие и применение данной ценности в качестве основания оценки объектов, действий, поступков.

Знание о ценностях может возникнуть в коммуникации, в результате понимания текстов, содержащих описание этих ценностей. В рефлексии, анализе и оценке действий, деятельности и поступков, совершаемых другими и совершаемых самостоятельно. В ходе мыслительной работы, обеспечивающей, в том числе, и разработку новых оснований, новых ценностей. Принятие и применение ценности объединено в один этап, т.к. подлинное существование ценности происходит в процессе оценивания, т.е. в применении. В тоже время применение не гарантирует принятия, т.к. применение может стать основанием и для отрицательных оценок.

Следует различать применение ценности для оценивания в *коммуникативной, мыслительной и деятельностной* сферах. В мышлении ценности влияют на выбор принципов, подходов, которые сами по себе могут становятся ценностями для воспитанника, и не только в качестве средств, но и в качестве ценностей, направлять процесс мышления. Важное значение применение ценностей в ходе оценивания совершенных и предстоящих действий, деятельности и поступков. Именно они говорят многое о воспитанности человека.

Применение в коммуникативной практике, позволяет высказать проведенную мыслительную оценку собственным действиям и поступкам, а также действиям и поступкам других. При этом воплощение ценности в коммуникации не гарантирует, что она станет основой определяющей действия, деятельность и поступки. И тем не менее, применение ценностей в коммуникации становится предпосылкой, одним из условий, благоприятствующих её воплощение в области действий.

Методы воспитания можно условно разделить на мыслительные, организационно-деятельностные и коммуникативные. Процессы рефлексии предусматриваются каждым из методов воспитания, рассмотрим некоторые из них.

**Метод убеждения педагогом воспитанника** относится к коммуникативным методам и выстраивается в стратегии воплощения ценности в действии, деятельности, поступке. В рамках данного метода педагог, во-первых, объясняет о каком действии идет речь. Во-вторых, характеризует значимость самого этого действия и его последствий. В-третьих, организует оценку и применение. О ситуации применения в процессе коммуникации будут свидетельствовать оценочные суждения в отношении действий, деятельности поступков. Однако применение в коммуникативной практике, к сожалению не гарантирует, что данная ценность будет использоваться воспитанником в сферах мышления и деятельности.

Нередко в высшей школе возникает ситуация, когда студент, осваивая профессиональный язык, в коммуникативном плане признавая ценность профессионального отношения к дея-

тельности, саму деятельность начинает описывать на привычном для него бытовом языке, и с использованием привычных способов анализа и выражения мысли. Привычка оказывается сильнее продекларированной ценности. Для достижения полноценного результата воспитательного процесса важно не ограничиваться только выражением ценности в коммуникации. При наличии возможности, необходимо создать ситуацию реальных действий, деятельности, поступков, в основе которых лежит осваиваемая ценность.

**Метод организации деятельности и рефлексии воспитанника** напротив реализуется в стратегии выявления ценности, воплощенной в осуществляемых действиях, деятельности, поступках. На первом шаге, педагог организует общественно-полезную деятельность, включая в неё воспитанника. На следующем шаге, в процессе или после того как деятельность освоена и начинает приносить результаты (а желательно и внутренне удовлетворение воспитаннику), организуется её рефлексия, анализ и оценивание с фиксацией социальной и личностной ценности. Регулярное и систематическое осуществление деятельности позволяет перейти от разовых позитивных оценок, к позитивному отношению закреплённому в характере воспитанника.

**Метод организации мыслительной работы воспитанника** предоставляет возможность работы над созданием оснований оценки своих действий, деятельности, поступков. Использование данного метода может происходить как в кооперации с другим человеком (воспитателем, учителем, преподавателем), так и без него, когда позицию педагога по отношению к самому себе занимает сам воспитуемый. В этой ситуации мы будем иметь дело с формой самовоспитания. Метод организации мыслительной работы воспитанника предполагает, во-первых, постановку проблемы оценки существующих или предполагаемых действий, во-вторых, разработку варианта (вариантов) оценки, в-третьих, принятие и применение данной ценности в качестве основания оценки.

Воспитательный процесс может протекать в формах, аналогичных формам обучения, которые были представлены при рассмотрении дидактических вопросов. В ходе убеждения, организации деятельности и мыслительной работы могут использоваться индивидуальные, групповые, фронтальные, активные и интерактивные формы взаимодействия педагога и обучающегося при решении воспитательных задач.

Выбор необходимой формы будет обусловлен конкретными воспитательными задачами. Для обсуждения индивидуальных вопросов, не предполагающих огласки, подойдет форма воспитательной беседы. Интерактивная форма воспитания, предполагающая взаимодействие педагога с воспитанниками и воспитанников между собой, в виде дискуссии, актуальна для решения вопросов о ценностях группы её участниками.

Организация процесса оценивания в каждом из рассмотренных методов может проводиться как в индивидуальной, так и в групповой формах. В случае, если педагог с воспитанником используют индивидуальную форму, то оценка с позиции значимых взрослых, коллег, непосредственно не участвующих в коммуникации, будет иметь рефлексивный характер. Аналогично может быть организована групповая работа, когда участники поочередно пытаются рассмотреть различные варианты оценок или распределяют среди участников кто за какую оценку отвечает. Особая возникает ситуация, если в групповой работе участвуют те самые значимые взрослые, коллеги и сами высказывают собственные оценки.

**Формирование представлений о поощрении или наказании являются типичными приемами** придания значимости действию, деятельности, поступку. Они могут использоваться и в рамках метода убеждения, и в составе метода организации деятельности воспитанника. Следует отличать знание о возможных поощрениях и наказаниях за конкретные действия, от самих поощрений и наказаний. Поощрение выступает в качестве средства укрепления позитивного отношения к действиям, деятельности, поступкам, а также к ценностям, лежащим в их основе. В тоже время наказание, ориентировано на переоценку произо-

шедшего, и в этом смысле, на перевоспитание в его частной, единичной ситуации.

**Пример в воспитательном процессе** может использоваться, во-первых, как одно из средств убеждения, во-вторых, пример может выступить своеобразным источником для неосознанного подражания. И педагог, наполняя жизнь воспитанника нужными примерами, будет создавать условия для возникновения необходимого воспитательного результата. Следует уточнить, что в учебной педагогической литературе пример, поощрение и наказание, очень часто именуются как методы воспитания, однако эти педагогические тексты не всегда отражают последовательность, происходящие этапы.

Но не только ценность как результат, но и сам метод имеет воспитательное значение. Возникает интересный **вопрос о воспитательном значении организации самого воспитательного процесса**. Одно дело воспитывать посредством принуждения, другое дело, опираясь на уважение и поддержку. Актуальность данного вопроса продиктована имеющей место ситуацией, когда ценность лежащая в основании воспитательного процесса противоречит ценности на формирование которой данный воспитательный процесс направлен. Диапазон подобных нестыковок достаточно широк, он может простираться от насильственного формирования ценности свободы, до лживой манипуляции направленной на формирование честности в поведении человека.

В основу воспитательного процесса могут быть положены имеющие ценность идеи и принципы: гуманистической направленности, учета индивидуальных способностей, сотрудничества, коллективизма и другие. Обычно их перечисляют некоторым списком. Упорядочить перечень ценностей, лежащих в основе воспитательного процесса, возможно при помощи уже представленной выше классификации образовательных пространств.

**В основе свободного образовательного пространства**, как нетрудно догадаться, лежит ценность свободы, осознанности, самостоятельности действий, не внешней обусловленности, а определенности действий человека изнутри, когда человек мыслится как зависящий от самого себя.

**Основу авторитарного образовательного пространства** составляют ценности осознанности, авторитета взрослого, знающего, мудрого человека, которому воспитанник может верить себя. Боязнь быть наказанным далеко не главная характеристика авторитарного образовательного пространства. В его основе лежит доверие и уважение, почитание, и возможно даже любовь к человеку, который имеет важное значение для формирования личности воспитанника. Для многих студентов, только приехавших из КНР очень важно найти нужного, авторитетного наставника, за которым они будут следовать, и только спустя некоторое время западные ценности связанные со свободой, индивидуальностью и самостоятельностью становятся для них важнее.

**Манипулятивное образовательное пространство** позволяет добиться, чтобы воспитанник не осознавал и не ощущал внешнего принуждения, думая, что решает и принимает решения самостоятельно. Например, педагог разрабатывает возможные варианты будущих действий и предлагает воспитаннику сделать выбор. В этот момент воспитанник может осознать ценность выбора, ощутить и свободу, и самостоятельность. Однако такой выбор будет предопределен внешними вариантами, и в любом случае должен позволить педагогу достичь своих целей, что будет свидетельствовать не о действительной, а о мнимой свободе, а также об очень относительной самостоятельности. До момента когда воспитанник осознает манипулятивный характер взаимодействия, у него будут поддерживаться и самостоятельность и позитивное отношение к педагогу, однако возможна резкая переоценка всего, что удалось добиться, если воспитанник узнает, что им манипулировали.

**Естественное образовательное пространство** сопутствует человеку на пути становления, совершенствования его способностей. Человек случайно прочитал текст или увидел пример, который привел к появлению новых ценностей. Какой ценностью обладают изменения, возникшие не в результате собственных осмысленных действий и не продиктованные другими людьми, каждый обычно решает сам. Однако здесь имеет место

не выявление ценности, а наделение естественного процесса внешней для него ценностью.

Каждый из четырех классов образовательных пространств может принять вид и индивидуального и группового. Ценность индивидуального общения при решении личных вопросов найдет воплощение в индивидуальных формах. Ресурс групповой работы может быть оценен при использовании интерактивных форм в воспитательном процессе. В этом смысле не только методы воспитания, но и используемые формы имеют принципиально важное воспитательное значение.

В полной мере свободному образовательному пространству с ценностями осмысленности, самостоятельности и свободы из рассмотренных будет соответствовать метод организации мыслительной работы воспитанника, если он самостоятельно, без участия воспитателя и вырабатывает основания, и осуществляет оценки.

Каждый из рассмотренных методов может проходить при кооперации воспитанника с педагогом. В этом случае образовательное пространство процесса воспитания будет или авторитарным, или манипулятивным. В самом общем виде, если воспитатель аккуратно подводит к нужным ответам, задавая вопросы - манипулятивное, если дает свои ответы, которые воспитанник должен принять - авторитарное. Внешний ответ на вопрос о том как правильно, всё равно внешний, чужой, но даже если собственный ответ инициирован внешним вопросом, ответ остается собственным, оценка собственной и, соответственно, значимой.

Более детальный анализ позволит представить не только использование одного из методов в рамках одного из образовательных пространств, но и рассмотреть образовательные пространства каждого из этапов процесса воспитания по отдельности, т.к. эти этапы могут выстраиваться опираясь на различные основания. Например, авторитарное включение в деятельность и никем не регламентированный этап оценки. Т.е. реализация первого этапа в рамках авторитарного образовательного пространства, второго - в рамках свободного.

### **3.6. Организация процесса воспитания в высшей школе**

Вопрос о воспитании в высшей школе достаточно часто начинают рассматривать с административно-управленческой точки зрения. Для этого проводится анализ концепций и программ, планов воспитательных мероприятий и других нормативных документов, призванных обеспечить систематическую работу всех участников воспитательного процесса и на всех его уровнях: от студента до руководителя вуза. Педагогику высшей школы, в первую очередь, интересует не вопрос о структуре организации и управления воспитательной работой в вузе, а сам воспитательный процесс, включающий духовно-нравственные изменения происходящие со студентом и аспирантом, а также педагогические действия, которые данные изменения обеспечивают. Только разбираясь с базовым процессом, имеет смысл обсуждение структур управления, его обеспечивающих, хотя на практике бывает и не так.

Любое действие, деятельность, поступок, совершаемые человеком в результате его оценки приобретет воспитательное значение, независимо от того, будет ли эта положительная, отрицательная или нейтральная оценка. В любом случае она станет свидетельствовать о появлении ценностного отношения к произошедшему. В образовательном пространстве вуза предусматривается учебная деятельность студентов и аспирантов по освоению образовательных программ и так называемая внеучебная деятельность, занятия которой не регламентируются учебным планом, но которую непосредственно связывают с воспитательной работой.

Авторитарная составляющая образовательного пространства вуза предусматривает для студентов и аспирантов обязательный объем учебной работы, включающий освоение обязательных учебных дисциплин, прохождение практик и аттестации. В выполнении обязательных требований чувство долга приобретает ценность. И чтобы эта ценность заведомо не оказалась отрицательной, необходимо, как минимум, обеспечить осмысленное отношение к обязательным требованиям, например тем, что они продиктованы логикой подготовки к будущей профессиональ-

ной деятельности, а не личной прихотью одного из участников образовательного процесса.

В рамках манипулятивной организации образовательного пространства профессиональной подготовки студентам и аспирантам предусматривается возможность выбора, в основе которого лежит соответствующая ценность. Это и курсы по выбору, и выбор темы курсовой, выпускной, диссертационной работы. В некоторых случаях находят воплощение идеи свободного образовательного пространства, когда образующийся получает возможность предложить тему предстоящей работы. Если на словах студенты в большинстве случаев отдают приоритет ценности свободы перед выбором, а выбору перед выполнением конкретного задания данного преподавателем, то когда дело доходит до того, чтобы воспользоваться правом и самому предложить тему предстоящей работы, многие меняют точку зрения и предпочитают выбрать из предложенного.

Важное воспитательное значение имеет содержание образования несмотря на то, что при его формировании в основном регламентируются результаты процесса обучения: знания, умения, навыки, опыт деятельности и компетенции. Наполняя содержание высшего образования научными знаниями и критическим отношением к знаниям не прошедшим проверку, создаются условия для позитивной оценки их полезности, а соответственно и закрепления ценности научного знания, которая должна была появиться ещё в средней школе. Приобрести ценность могут прошедшие оценку умения и навыки, способы деятельности и компетенциям. Аналогичный механизм отбора содержания можно было бы использовать, если бы мы стремились приобщить к ценностям религиозной или мифологической картины мира.

Формы и методы обучения, определяющие характер и последовательность взаимодействия педагога и обучающихся имеют также воспитательное значение. Сегодня ценности гуманизма, уважения к личности обучающегося используются в качестве ориентиров деятельности педагогов. Происходит сочетание освоения на лекциях обязательной составляющей

содержания образовательной программы и плюрализма мнений, при проведении семинаров в дискуссионной форме.

Для понимания воспитательного воздействия высшей школы важно то, что все события в которых принимает участие студент может иметь как положительное, так и отрицательное воспитательное значение. Может, а значит и должно использоваться для целенаправленного, не случайного и стихийного решения воспитательных задач.

Нельзя не отметить, что вчерашний школьник оказавшись в статусе студента приобретает больше возможностей для самостоятельной организации собственной жизни. В рамках процесса обучения не используется школьный поурочный контроль, и далеко не каждый студент и не сразу готов восполнить это самоконтролем и самоорганизацией, например при выполнении домашних заданий. И как это не редко бывает проблемы вскрываются перед сессией, и далеко не все студенты оказываются способными их решить. Попытки преодолеть эту ситуацию при помощи частого контроля и традиционными средствами, и средствами информационных технологий, в какой-то мере решая проблему успеваемости, лишь отодвинут во времени взросление молодых людей, становление их самоорганизации и самоконтроля, а также готовность к ответственности за собственные поступки.

Но, если деятельность студента организована в учебное время в соответствии с требованиями, заложенными в образовательную программу по конкретному направлению подготовки, то, так называемое свободное время может и способствовать развитию, и препятствовать ему. Особенно это актуально для студентов, которые впервые оказались за рамками систематического контроля и опеки со стороны родителей, переехав в другой город и поселившись в общежитии.

Организация досуга, свободного времени студентов в организациях и учреждениях высшего образования, опирается на уже существующие интересы, сформированные ещё до поступления в вуз, а также создаёт условия для приобщения к новым

социально-одобряемым видам занятий. В зависимости от имеющихся у вуза возможностей, создаются условия:

- для решения образовательных задач за рамками осваиваемой образовательной программы (факультативные дисциплины, учебные курсы и т.д.);

- для занятия научной работой (научные общества студентов и аспирантов, научные конференции, семинары и др.);

- для занятия искусством (театр, хор, танцевальные и музыкальные студии и т.д.);

- для занятия спортом (лёгкая и тяжелая атлетика, баскетбол и волейбол, футбол, бокс, шахматы, силовое троеборье и все остальные).

- для занятия общественно-полезной деятельностью, начиная от волонтерства и заканчивая решением вопросов организации и управления жизнью и деятельностью самих студентов.

Так, внеучебное пространство для студентов Московского государственного университета имени М.В.Ломоносова охватывает следующие компоненты. Для решения образовательных задач за рамками осваиваемой образовательной программы предусматриваются возможность дополнительного освоения межфакультетских учебных курсов, посещения лекций по другим направлениям подготовки, факультативы и др.

Для занятия студентами научной работой работает Совет молодых ученых МГУ, координирующий деятельность Советов молодых ученых факультетов и других подразделений университета, проводятся научные конференции, семинары, круглые столы и др.

Для занятий искусством в МГУ имени М.В.Ломоносова действуют: Академический хор МГУ, созданный в 1757 году; Театр старинной музыки МГУ; Школа-студия бального танца «Грация МГУ»; Студия индийского танца «Сарасвати»; Студенческие театральные мастерские; Камерный оркестр МГУ; Фортепианный класс МГУ; Вокальный класс Культурного центра МГУ; Органный класс МГУ; Литературная студия «Луч».

Для занятия спортом действуют более 40 секций по различным видам спорта.

Студенческий союз МГУ, Студенческий совет МГУ и студенческие советы подразделений ориентиров привлекают студентов к деятельности по разработке предложений по вопросам, связанным с повышением качества образовательного процесса в МГУ. На некоторых факультетах, например, экономическом и юридическом действуют дискуссионные клубы.

Помимо подразделений действующих на постоянной основе в МГУ проводятся концерты, балы, творческие встречи и другие культурные мероприятия.

Организация занятий студентов и аспирантов в спортивных секциях и творческих мастерских предполагает создание широкого спектра вариантов, чтобы, по возможности, каждый студент или аспирант нашел то занятие, которое бы стало для него ценностью. При решении этой воспитательной задачи, главным образом, используется рассмотренный метод организации деятельности и рефлексии воспитанника.

Воспитательное значение занятия наукой, решением управленческих задач возникает при использовании и метода организации мыслительной работы, и метода организации деятельности и рефлексии воспитанника. Дискуссионный клуб позволяет решать задачи посредством мыслительных и коммуникативных методов. Здесь обозначены основные методы, однако это не исключает использования и других методов для решения воспитательных задач.

Всё вышеописанное можно условно отнести к работе на позитив, однако имеют место в практике вузов и негативные ситуации, а здесь без метода убеждения не обойтись. Если для студента, аспиранта образование в вузе представляет ценность, для него должны стать значимыми нормы и правила регулирующие данный процесс.

Деятельность вуза регламентирована нормативными актами, но не только. Многие имеют свои традиции, устоявшиеся нормы взаимоотношений в коллективе: между студентами, между преподавателями и студентами, а также между самими пре-

подавателями. Чтобы студент мог осмысленно действовать в рамках устоявшихся этических норм, ему необходимо о них узнать, осмыслить их, а также последствия возникающие как при их соблюдении, так и при их нарушении. В конечном итоге и студент, и аспирант должен понимать о том, что достойно, а что нет для студента и аспиранта данного вуза. Если же устоявшиеся нормы не предусматривают ответа на новую ситуацию об этичности отдельных действий и поступков, это может стать основанием для осмысления и выработки новой этической нормы. Кстати, в МГУ имени М.В.Ломоносова принят и действует этический кодекс, который имеет статус нормы Правил внутреннего распорядка МГУ, а соответственно и предусматривает возможность ответственности за их нарушение [87].

Работники сферы высшего образования нередко понимание процесса образования редуцируют до процесса обучения, уделяя ему особенное внимание, т.к. именно обучение позволяет состояться человеку в качестве профессионала. При этом не следует забывать, что от его нравственных качеств, формируемых в процессе воспитания, во многом зависит как долго он сможет проработать устроившись в новую организацию.

### *Вопросы для размышления*

1. Что такое воспитание?
2. С какими затруднениями сталкивается воспитательная работа в высшей школе?
3. Зависит ли воспитательный процесс в вузе от направления подготовки студентов?
4. Каковы формы и методы воспитательной работы используются в высшей школе?
5. Каковы возможности воспитания в интерактивной форме.
6. Как происходит освоение ценностей в образовательных пространствах разных видов?
7. Какие варианты преодоления ограниченности субъективных оценок поступков Вам известны?
8. Как организована воспитательная работа в Вашем высшем учебном заведении?
9. Какое воспитательное влияние имеет организация процесса обучения в вузе?
10. Что бы Вы могли предложить для организации внеучебной работы в Вашем вузе?

**ГЛАВА 4**  
**ПРАКТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ**  
**ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

#### 4.1. Лекционно-семинарская система высшей школы

Лекционно-семинарская система, в которой лекция ориентирована на освоение обучающимися знаний, а семинарские занятия на их применение, обеспечивает фундаментальное единство теории и практики. В ходе применения знаний происходит освоение умений и навыков, приобретается опыт деятельности, формируются компетенции. В самом общем виде, применение освоенных в ходе лекции знаний на семинарских, практических занятиях может осуществляться при решении выявленных проблем и поставленных задач. В процессах коммуникации и понимания, мышления, в деятельности при выполнении самых разнообразных действий, в рефлексии использование знаний приобретает свои особенности.

Типичная ситуация применения знаний на семинарах складывается *в коммуникативной практике*. Она разворачивается как правило по поводу лекционного содержания и ориентирована на воспроизведение результатов рефлексии понятого лекционного материала.

Основу *практики применения знаний в мыслительной работе* составляет проблема и ее решение. Именно здесь полученные на лекции знания используются для создания новых средств мышления и деятельности.

Когда не возникает необходимости в создании нового мыслительного средства, а освоенных на лекции знаний достаточно, их применение осуществляется *в деятельностиной практике* при решении как правило стандартных, типичных задач.

Традиционно учебный семинар обеспечивает коммуникативную практику применения знаний обучающимися, которые в ходе семинара «выступают с докладами, содокладами, рецензируют выступления товарищей по группе, участвуют в дискуссии» [37, С. 200]. Для применения знаний в области мышления и деятельности используются, как правило, другие формы работы (научные семинары, НИР, НИОКР, различные виды практики).

Каждая их практик применения знаний может стать предметом рефлексии обучающегося, что позволит зафиксировать в

знаковой форме и закрепить в сознании проделанное в деятельности, коммуникации или мышлении. Конечно, реально проводимые семинарские занятия объединяют несколько типов практик. И тем не менее, ключевым остается вопрос о том, какие из них составляют основу, чему отдается приоритет. Ответ на этот вопрос должен быть напрямую связан с видом будущей профессиональной деятельности выпускника.

В образовательном пространстве вуза получение новых знаний не ограничивается исключительно лекциями, а область практики семинарами, и, тем не менее, в современной высшей школе они выступают основными формами обучения при непосредственном взаимодействии преподавателя и студента. Несколько иная ситуация с динамично развивающимся дистанционным образованием. И если возможности и качество дистанционного образования как минимум достойны обсуждения, дистанционное сопровождение очных форм образовательного процесса играет важное значение для высшего образования. Дистанционное сопровождение не только способствует закреплению освоенного на лекции и выполнению полученных заданий, оно обеспечивая поддержку образовательных инициатив обучающихся за пределами учебных аудиторий.

Несмотря на доступность, почти любой информации в сети интернет, современная лекция не теряет своего значения, ценность которого состоит не только в том, что студент нечто узнает. Отдельное знание он действительно может почерпнуть и из других источников. Ценность лекционного содержания состоит в том, что оно специально подготовлено к восприятию студента, систематизировано, согласовано с другими курсами профессиональной подготовки. Последнее особенно актуально в ситуации многообразия информации, трактовок, наличия учебников противоречащих друг другу и, тем более, не учитывающих особенности профессиональной подготовки в конкретном вузе.

В соответствии с устоявшимися представлениями, функции лекции связываются с процессами обучения и воспитания студента. В рамках процесса обучения реализуется *информационная* функция, обеспечивающая студентов новыми научными

знаниями по предмету. Лекции, где формулируются установки, решаются мотивирующие и убеждающие задачи, способствует осуществлению *воспитательной* функции. В ходе лекции любого вида (информационная, установочная, обобщающая и другие) преподаватель должен объяснить изучаемую тему, не просто изложить, прочесть, а объяснить, чтобы неясное студенту в начале лекции к её концу стало ясным, неизвестное известным.

Лекционная форма только внешне справедливо критикуется за то, что студент на лекции пассивно воспринимает информацию, чужие мнения и теряет интерес к творчеству. Критики, по-видимому, забывают, что понимание далеко не пассивный процесс.

Понимание процесс сложный, требующий интеллектуального напряжения и активности. Пусть студент не является на лекции автором научного открытия, но нередко таким автором не является и сам преподаватель (за исключением лекций по результатам собственных исследований). Активность студента на лекции должна проявляться в понимании текста и освоении представленного научного содержания, когда из отдельных значений конструируются идеальные объекты, о которых студенту еще не было известно. К сожалению, студенты нередко подменяют процесс понимания фиксацией текста в конспектах, что в сочетании с пониманием действительно необходимо, а также подменяется понимание процессом узнавания студентами знакомых слов без появления у них четкого и ясного смысла.

Некоторые критики *использования лекционной формы* и даже самой *лекционной формы* переносят свои ожидания, требования к образованию в целом на конкретный образовательный процесс в лекционной форме. Конечно, не для всех задач лекционная форма предназначена, но и требовать от нее выполнения несвойственных ей функций неправильно. Обучение в лекционной форме не вид образования, а его часть, точнее сказать элемент системы. Вид несет на себе все признаки общего родового понятия, часть не несет всех признаков целого, как и отдельный элемент не обеспечивает выполнение всех функций системы. В общем совершаемая методологическая ошибка состоит в том,

что от конкретного элемента системы (лекции) требуется выполнение несвойственных ему функций целого, системы.

Для решения образовательных задач на лекции преподаватель может использовать самые разнообразные приемы. Если для достижения понимания студентам необходимо решить задачу, провести обсуждение или задать вопрос, то в случае, когда это не идет вразрез с целями и задачами лекции, привлечение дополнительных элементов может быть не только допустимо, но и полезно. Однако для жестких авторитарных систем могут быть недопустимы даже вопросы со стороны обучающихся, как в рассмотренном примере К.Левина о запрете преподавателям объяснять непонятное с целью приучить «к слепому и безоговорочному подчинению» [31, С.114-115].

Возможность задавать во время лекции вопросы делает востребованной не только понимание, но и рефлекссию понятого, сам процесс понимания приобретает осмысленный характер. Ответ преподавателя должен способствовать восполнению недостающей информации и возникновению необходимых смысловых конструкций.

В подготовке студента к лекционным и семинарским занятиям важное значение отводится самостоятельной работе, занимающей существенную часть учебного плана. Педагогическое понятие «самостоятельная работа» имеет несколько значений.

Во-первых, еще со школы мы говорим о ней как об одной из форм проверочной работы, когда учитель дает задания, а учащиеся их выполняют. Здесь самостоятельность проявляется в том, что учитель не помогает ученику решать поставленные задачи, одновременно не позволяя делать это одноклассникам. Несмотря на то, что данный вид работы распространен в основном на уровне среднего образования, в высших учебных заведениях он встречается тоже.

Во-вторых, мы говорим о самостоятельных работах, когда учитель или преподаватель ставит задачи, а студент их решает в отсутствие педагога, и, в этом смысле, самостоятельно. Всевозможные формы подготовки к практическим занятиям, работа над рефератом, курсовой, подготовка учебных проектов и

оформление результатов проведенного исследования. Все это может быть представлено как самостоятельная работа студента, где преподаватель выполняет функции руководителя, организатора – он ставит задачи, объясняет требования и принимает результаты.

В третьих, самостоятельная работа в полном смысле этого слова, где самостоятельность проявляется в постановке целей и задач, в определении требований к процессу и результату, и, соответственно, в реализации замысла на практике.

Если первый вариант предполагает проведение контрольных мероприятий, обладающий стимулирующей и мотивирующей функцией, то второй и третий варианты непосредственно связаны с освоением новых знаний, овладением компетенциями. Уже на этапе подготовки к лекции или семинару, преподаватель продумал, какие дать студентам задания и где будут востребованы полученные результаты. Но что делать с тем, что студент изучает по собственной инициативе, без установок и организационных усилий преподавателя. Если педагогическое сообщество отстраняется от такого рода образовательных инициатив, оно тем самым лишает себя одного из ресурсов развития и совершенствования студента.

С другой стороны, не всегда имеются возможности увязать данные инициативы с учебным содержанием изучаемых на данном этапе предметов. Тем не менее, в высшем образовании важную роль играет внеаудиторное образовательное пространство, которое менее регламентировано и при наличии соответствующих ресурсов всегда можно найти место для проявления студентом собственных и самостоятельных образовательных результатов и достижений.

Контроль выступает неотъемлемой составляющей лекционно-семинарской системы вуза. Преподаватель контролирует дисциплину, соблюдение порядка, установленных правил поведения студента на практическом, семинарском занятии и т.д. Однако основная функция контроля проявляется в отношении результатов образовательного процесса. Это контроль освоения студентами знаний, умений, навыков или компетенций. Сове-

менная педагогическая теория выделяет различные виды и формы контроля. В отношении к процессу обучения контроль может быть входящим (пропедевтическим), текущим, тематическим, рубежным, итоговым и отсроченным. Контроль может осуществляться в виде устного опроса, письменной работы, а также проходить с использованием современных компьютерных технологий. К формам контроля относятся: коллоквиум, собеседование, зачет, экзамен, тест, контрольная, творческая работа (эссе и др.), реферат, отчет, курсовая, ВКР.

## 4.2. Лекция как форма обучения в высшей школе

Многовековая история и традиции высшего образования обеспечивают то, что лекционные занятия проводятся на высоком уровне. Почему же возникают исключения? Попадая на занятие в обычную поточную аудиторию, мы легко обнаружим атрибуты лекционно-семинарской системы. Преподаватель взаимодействует со студентами. Здесь есть и кафедра, и доска, и мел... Но за очевидными признаками лекции скрывается проблема: воспроизводство формы не гарантирует воспроизводства всего процесса в целом... Занимаясь на лекции обучением, необходимо удостовериться, что это действительно обучение. Иначе лекция из формы обучения может с легкостью превратиться в форму развлечения и праздности, форму имитации профессиональной деятельности преподавателем и форму имитации учебной деятельности студентом.

*Преподаватель и студент на лекции.* Поверхностное понимание функций преподавателя и студента на лекции, что первый читает, а второй пишет, может с легкостью увести в сторону от обучения и его результатов. Мысль о том, что преподаватель читает, имеет этимологическую природу. Слово «лекция» происходит от латинского, которое в переводе означает «чтение». И здесь проявляется распространенная ошибка подмены педагогического значения слова, этимологическим. Конечно, такие элементы как чтение, рассказ, изложение в лекционном обучении присутствуют, но они не отражают общей картины. На эту тему существует такая шутка. Преподаватель говорит: «Я могу прочитать любой курс, было бы написано, а читать меня в начальной школе научили!»

Проблема в том, что подобные упрощения позволяют преподавателю прийти к выводу: изложил, рассказал, прочитал, сделал все, что запланировал. А научил или нет, уходит на второй план, или вообще не принимается во внимание. Преподаватель, который не видит, что делает студент, и какие результаты возникают, теряет предмет собственной деятельности и она, рано или поздно, перестает быть педагогической.

Функция преподавателя на лекции не может ограничиваться изложением или чтением текста. Это можно делать и в пустой аудитории. Основная функция преподавателя на лекции состоит в объяснении. Преподаватель должен объяснить, т.е. чтобы неясное для студентов стало для них ясным, неизвестное известным. Но есть и студенты, которые убеждены, что их главная задача на лекции состоит в том, чтобы писать конспекты. Подчеркнём, не лекции недостаточно работать в качестве пишущей машинки, переводящей звуковые колебания речи преподавателя в следы чернил на бумаге. Основная функция студента на лекции состоит в понимании.

Формально *цель и содержание обучения на лекции* определяются рабочей программой. До вхождения в болонский процесс, цель как образ результата и содержание формулировались на основе наук, и определенным образом отражали структуру научного знания. С переходом на компетентностный подход, требования к содержанию определяется в соответствии со сферой профессиональной деятельности, где предстоит работать выпускнику, важное значение здесь, в определении содержания обучения отводится работодателю. Предметный подход формулировал результаты обучения через знания, умения, навыки, компетентностный формулирует через компетенции. Но эти компетенции выражаются в том, что выпускник должен будет знать, что уметь и чем владеть.

Однако есть и существенное отличие предметного и компетентностного подхода к формированию целей, результатов, а соответственно и содержания обучения. До вхождения в болонский процесс содержание обучения формировалось в первую очередь, как я уже сказал, на основе наук, на основе структуры научного знания. И именно фундаментальное образование позволяло студенту в вузах подходить к границам научного познания. А недостатки в плане подготовки к деятельности ликвидировались на производстве, либо естественным образом в первые годы работы, либо через институт наставничества. Ориентация на востребованные виды деятельности, компетенции, запросы работодателей, позволяют более тщательно подготовить выпу-

скачка к профессиональной деятельности. Однако, мало кто, из выпускников с прикладной подготовкой, сам по себе продолжит путь к границам научного познания.

Отечественное высшее образование нередко упрекают в том, что многие выпускники работают не по специальности. Однако, это не минус, а плюс. Получив серьезное фундаментальное образование, человек имеет широкий спектр возможностей для трудоустройства и социальной мобильности. Это позволяет нашему выпускнику не оказаться крепостным одной специальности.

Опираясь на традиции и на современные реалии университетского образования, Московский государственный университет имени Михаила Васильевича Ломоносова сохранил и фундаментальную, и прикладную составляющие в университетском образовании. Об этом говорится и в Программе развития Московского университета. Об опоре на науку, на фундаментальные научные исследования регулярно говорит наш ректор, академик Виктор Антонович Садовничий: «Главная задача для Московского университета готовить специалистов, готовить своих выпускников на очень высоком уровне. Мы обладаем соответствующей базой, мы готовим, возможно, как ни один университет мира, наших специалистов на базе фундаментальных знаний, с использованием фундаментальных открытий в науке, и поэтому мы ставим задачу готовить их сейчас так, как позволяют делать это современные средства подготовки специалистов, опирающиеся на уникальный потенциал Московского университета...» [66].

***О методах обучения на лекции.*** На лекциях преподаватели пользуются самыми различными методами обучения. В рамках объяснительно-иллюстративного метода преподаватель, главным образом, объясняет содержание лекции. Студент их понимает, осмысливает и фиксирует в тетради то, что позволит восстановить в памяти содержание лекции спустя некоторое время. Важным моментом во взаимодействии преподавателя и студента является возможность задавать вопросы. В рамках этого метода вопросы позволяют студентам позаботиться о своем понимании,

не допуская ситуации, когда в начале лекции не понял и просидел до конца без всякой пользы дела.

Вопрос как отправная точка в размышлении, является существенной составляющей для проблемного метода. И в рамках этого метода преподаватель обеспечивает также функцию объяснения. Но, в начале, он формулирует проблему, ну, например, также в виде вопроса или противоречия, а затем воспроизводит и наглядно демонстрирует студентам путь, способ решения. Это может быть доказательство теоремы, решение задачи определенного типа. И студент в рамках данного метода имеет возможность пройти весь этот путь вместе с преподавателем, осмыслить и освоить его.

Проблемное обучение начали активно внедрять в вузах СССР начиная с 60-70-х годов XX века. Предполагалось, что при столкновении с проблемной ситуацией и в ходе дальнейшего решения проблем возрастет мотивация, будет простимулирована активность студентов, инициировано творческое мышление. Проблематизация проводилась преподавателем через вопросы, типичные ошибки и т.п. в рамках классической организации лекций и семинаров

Однако внедрение данного метода для многих вызвало серьезные затруднения. Еще в середине 80-х годов XX века Т.В.Кудрявцев указывал, что недостаточность в предварительной подготовке «приводит к формализму и дискредитации самого принципа проблемности и его приемов» [30, С.33].

Вопросы студентов, задаваемые в ходе лекции, позволяют отслеживать результативность обучения, на сколько, студенты продвигаются совместно с преподавателем, какие испытывают затруднения. Но и преподаватель сам может задавать вопросы. Он может задавать вопросы, как аудитории, так и конкретным студентам. Конечно, на лекции присутствует, обычно, много студентов, и опросить всех невозможно, но, в этом нет необходимости, если не решается задача поставить оценку каждому. Для того чтобы установить факт обучения достаточно выборочного опроса нескольких человек.

**Средства обучения на лекции.** Одним из важнейших инструментов преподавателя в ходе объяснения является голос. В-первых, преподавателя должно быть слышно, во-вторых, при помощи громкости, интонации можно влиять на аудиторию, её понимание лекционного содержания. Для объяснения важное значение имеют иллюстрации и демонстрации. Если иллюстрация изображает объект реальности, то демонстрация позволяет воспроизвести фрагмент изучаемой реальности в аудитории.

Сегодня мы имеем дело с лавинообразным распространением принципиально новых средств обучения. Компьютерная техника, интернет, всевозможные гаджеты включаются в процесс решения образовательных задач. При этом не следует забывать, что передавая часть функций на выполнение внешним устройствам, мы высвобождаем силы и время студента. Но, если мы не будем ставить новых и более сложных образовательных задач, применение ИКТ может стать препятствием на пути индивидуального развития человека.

Существует несколько хорошо известных видов лекций. Вводная лекция, которая читается в начале курса, информационная лекция, проблемная лекция, обзорная лекция.

Традиционная информационная лекция включает последовательное объяснение учебного содержания, которое педагогически адаптировано для конкретной аудитории и учитывает существующий уровень подготовки студентов. В соответствии с идеей преемственности в обучении, во вступительной части лекции преподаватель может восстановить смысл ранее изученного, воспроизвести то, на чем остановились в прошлый раз. Он формулирует тему, цель предстоящей лекции, её значение для данного курса, при необходимости знакомит студентов с планом. Если это лекция первая, вводная преподаватель может указать учебные дисциплины, с опорой на которые будет происходить обучение. Для вводной лекции характерно также обозначение целей курса, его хода и организации, что призвано содействовать осмысленности в обучении.

Во время основной части лекции, в ходе объяснения учебного содержания преподаватель акцентирует внимание на клю-

чевых, особо важных моментах. Для информации, которую неэффективно воспринимать на слух, используются соответствующие средства обучения, начиная от классических (мела и доски), и заканчивая современными информационными, компьютерными, сетевыми средствами обучения. Деятельность студента, на данном этапе заключается в понимании, выделении главного и составлении конспекта учебного содержания.

Для организации понимания учебного содержания студентам во время лекции необходимо иметь возможность задавать вопросы. Ведь если неясно с самого начала, то остальное время пройдет бесполезно. При этом не все преподаватели дают студентам такую возможность, по мере сил превращая университет в «школу ответов на незаданные вопросы». Спрашивая о том, что неясно, студенты не только содействуют пониманию текста. Преподаватель получает обратную связь с аудиторией, приобретает возможность увидеть трудности понимания и скорректировать его.

Для получения обратной связи преподаватель может сам сформулировать вопрос аудитории, или попросить аудиторию отнестись к высказанной мысли или тезису. Организация ответов может происходить, и по желанию студентов, и по требованию преподавателей. В некоторых случаях возможен и экспресс-опрос. Когда, не выходя к доске, назначенный студент дает короткий ответ. Здесь мы имеем ввиду не осуществление контроля, в высшем учебном заведении, на наш взгляд, «полекционный» контроль неуместен. Это сбор и анализ информации об освоении запланированного содержания.

В завершении лекции преподаватель подводит итоги (если он не увлекся и звонок не прервал его на полуслове), при необходимости формулирует задание к семинару. Интересный опыт заканчивать лекцию вопросом, над которым предлагается студентам подумать в промежутке до следующей встречи. По замыслу это должно способствовать созданию связи и преемственности в освоении учебной дисциплины. В конце курса, большого раздела или темы читаются лекции обобщающего характера.

### 4.3. Семинар как форма обучения в высшей школе

В образовательном пространстве высшей школы лекция неразрывно связана с семинаром, как одной из основных форм учебно-практического применения студентом полученных на лекции теоретических знаний. Казалось бы союз лекции и семинара существовал всегда. Однако это далеко не так. В Московском университете семинары появились только во второй половине 19 века.

В 1862 году несколько российских ученых были направлены в Германию. И они, в своих отчетах, при описании новаторских (как бы мы сейчас сказали, инновационных) форм учебной работы, начали использовать термин «семинар». Спустя несколько лет, семинар как форма учебных занятий появляется в Московском Императорском университете. В 1870-х годах семинары распространяются, и воспринимаются как самостоятельная форма учебной работы, отличающаяся от лекций. А в соответствии с Уставом 1884 года семинары становятся обязательными [49].

Работа на семинаре обеспечивает формирование у студента умений и навыков использования теоретического знания. В ходе семинара преподаватель разворачивает беседу, дискуссию в соответствии с заявленной темой. Как правило, дискуссия разворачивается по заранее составленному плану, который выступает ориентиром и задает последовательность в рассмотрении особенно важных вопросов. Тем не менее, ход обсуждения может привести к постановке новых вопросов и направить дискуссию в незапланированное русло. Более того, в проблемных семинарах некоторых видов, преподаватель может предусмотреть время для совместного со студентами определения, выработки круга вопросов с последующим их рассмотрением.

Другой вид семинара отталкивается от студенческих вопросов, возникших в ходе подготовки. В данном контексте движение в образовательном пространстве семинара, в некоторых случаях может приобретать и свободный характер. Это происходит при следующих условиях. Во-первых, цели, задачи, вопросы для обсуждения по теме семинара формирует учебная

группа, выступающая в качестве образующегося, и устанавливающая требования к дальнейшему ходу обсуждения. Во-вторых, именно данная группа реализует свой замысел на практике, готовит проект для себя, а не для других. В-третьих, свобода и свободное образовательное пространство возникнет тогда, когда будет делаться больше, чем требуется со стороны – выполнив требуемый минимум, не остановиться и совместно продвинуться дальше.

Наряду с проблемными семинарами, существуют тематические, междисциплинарные, а также спецсеминары. Наиболее часто в образовательном пространстве вуза работа организуется в рамках тематических семинаров, позволяющих более глубоко вникнуть в суть учебного содержания, рассмотренного на одной или нескольких лекциях. Междисциплинарные семинары проводятся для обсуждения проблем, решение которых требует привлечение знаний нескольких наук. Спецсеминары проводятся, как правило, для студентов старших курсов в соответствии с выбранной ими специализацией.

Некоторые студенты считают, что семинарские занятия дублируют лекционные, и, соответственно, пропускают их. К таким выводам и последствиям может привести следующее. С одной стороны – совпадение по теме, с другой, возможно – излишняя дискуссионность во время лекции, а с третьей семинар действительно дублирует лекционную информацию. При этом, важное значение имеет контроль результатов обучения. Если в рамках учебной дисциплины предусматривается только итоговый контроль в конце курса и на нем достаточно продемонстрировать знания, то лекций естественно достаточно, а «на семинаре можно не работать». Если же итоговый контроль учитывает достижения в ходе обучения, то семинар становится таким местом, таким пространством, где данные достижения можно продемонстрировать. Но и это не главное. Главное, на наш взгляд, вывести студента на уровень понимания того, что благодаря работе на семинаре он не только готовится к экзамену, он апроприрует полученные знания на практике.

Работа на семинаре обеспечивает возможность образовательного взаимодействия не только преподавателя и студента, но и студентов между собой. Наряду с тем, что каждый участник совместной работы должен получить приращение собственного, индивидуального культурного содержания, в группе могут быть сформированы такие умения и навыки, которые не осуществляются в одиночку (организация коммуникации, руководство коллективом и т.д.), а также то, что может превратить обычную социальную группу в команду или в коллектив.

Идея сочетания взаимодействия между преподавателем и студентами, а также студентами между собой, далеко не нова. Все советские разработки вопроса о роли коллектива, о воспитании в коллективе, коллективных способах обучения напрямую касались взаимодействия между участниками коллектива. Это и взаимодействие учеников между собой и с учителем в школе, это взаимодействие между студентами, а их в свою очередь с преподавателем в вузе. Если абстрагироваться от идеологической составляющей, можно увидеть развернутые теоретические разработки, например, теорию и этапы развития детского коллектива, и практические рекомендации, например, связанные с опосредованным воздействием на личность, через воздействие на коллектив.

Использование интерактивных, групповых, коллективных форм на семинарских занятиях неразрывно связано с проблемой контроля и оценки образовательных результатов каждого, когда в качестве образующегося выступает группа или даже коллектив студентов. Данная проблема возникает, например, при коллективной работе над общей задачей. Должна ли общая оценка за проделанную работу ставится каждому участнику группы? Нужно ли отдать на рассмотрение группы оценивание каждого? Как оценить роль человека в общей работе, если его вклад состоял в том, что он не помешал её осуществлению?

#### **4.4. Лабораторные работы и другие формы практических занятий студентов**

Использование знаний, приобретенных студентами на лекциях, не ограничивается коммуникацией в ходе семинаров. Решение учебных и учебно-профессиональных задач происходит и на других практических занятиях: в ходе лабораторных работ, практикумов и производственных практик, где студенты овладевают умениями, навыками или компетенциями, необходимыми для будущей профессии. Важное значение отводится и самостоятельной работе.

При выполнении лабораторных и курсовых работ студент, применяя теоретические знания, осваивает элементы исследовательской деятельности. Логическим продолжением приобщения к научно-исследовательской деятельности на старших курсах выступает дипломное исследование, которое в тоже время является и выпускной квалификационной работой. Наряду с этим в ходе лабораторных работ осуществляется важная воспитательная функция, связанная с практическим подтверждением полученных знаний и возрастанием ценности научного отношения к миру.

В ходе практических занятий, практикумов студенты овладевают способами решения учебных задач, отрабатывают их, а выполняя необходимые упражнения, доводят умения до уровня навыков. В соответствии с логикой процесса интериоризации социально-культурного содержания, сначала для студента, и знание, и опыт существуют лишь культурно как внешнее. Затем в ходе специально организованного практикума студент решает задачи в кооперации с «взрослым» (в данном случае с преподавателем) или более опытным товарищем-студентом. Именно в этот период содержание из внешнего становится внутренним – интериоризируется. И только на следующем шаге студент отрабатывает умения и навыки в рамках самостоятельной работы. Практическое занятие в данном контексте должно быть организовано в зоне ближайшего развития. Для этого уровень заданий должен быть таков, чтобы вызывать затруднения, которые вы-

ступят не формальным, а действительным основанием кооперации преподавателя и студента.

При прохождении производственной практики студент попадает в сферу материального или духовного производства. Необходимо отметить, образовательное пространство практики возникает на пересечении образовательного пространства университета и образовательного пространства организации, предприятия или учреждения. Это не означает, что производственные структуры целенаправленно занимаются образованием. Но как утверждал Д.Б.Эльконин, человек изменяется в любой деятельности, а не только в учебной, где выступает предметом собственных изменений [85, С.56].

В ходе практики происходит первичная адаптация студента к новым производственным условиям. На первом, ознакомительном этапе, студент, как правило, выступает с позиции наблюдателя. Но уже здесь появляется возможность соотнесения полученных знаний с реальным производственным процессом. На данном этапе важно обеспечить студента возможностью задавать вопросы, консультироваться, и у преподавателей вуза, и у профессионалов. На втором, основном этапе студент постепенно включается в деятельность выполняет функции, к которым получил допуск. Третий этап посвящен рефлексии проделанной работы с целью закрепления полученного опыта в новых знаниях о производственной сфере. Во время третьего этапа, студент составляет отчет, содержащий результаты анализа и рефлексии проделанной работы. Следует отметить, что последовательность этапов весьма условная анализ и рефлексия может сопровождать студента с самого начала, а приступить к выполнению некоторых функций он может до того как ознакомился со всеми остальными.

#### 4.5. Педагогические приемы и средства работы с аудиторией на лекции

Для рассмотрения вопроса об использовании педагогических приёмов и средств на лекции, условно выделим её этапы в той последовательности, в которой они возникают во время лекционного занятия.

##### *1. Появление перед аудиторией.*

**Не бывает двух первых впечатлений!** Эту хорошо известную мысль нужно учитывать, отправляясь на вводную лекцию к студентам, с которыми преподаватель встречается впервые. И пока преподаватель заходит в аудиторию и идёт к своему рабочему месту, о нём уже сложится первое впечатление. Оно появится ещё до того, как сформируется представление о его профессионализме, о том, как он проводит лекционные занятия и насколько владеет содержанием учебной дисциплины. Важно понимать, что данное впечатление может способствовать дальнейшему взаимодействию со студентами, а может выступить и препятствием, которое нужно будет преодолевать по ходу обучения.

В педагогическом плане это означает следующее. Все приготовления должны остаться за дверью, до появления перед аудиторией студентов. Осмотреть свой внешний вид (обувь, одежду, причёску), наличие необходимых материалов и т.п. нужно заранее. Возможно по причине волнения начинающие, но иногда и опытные преподаватели осматривают свой внешний вид оказавшись перед студентами, что не может не отразиться на впечатлении о них. При наличии возможности, желательно заблаговременно проверить готовность аудитории, наличие и состояние доски, мела, тряпочки, подготовленного к работе оборудования для презентаций, демонстраций и всего того, что потребуется на лекции. Это справедливо для любой лекции, но для первой особенно.

##### *2. Приветствие.*

Вербальное общение с аудиторией начинается с приветствия: «Здравствуйте! Я очень рад приветствовать Вас на нашей

лекции!». Эти или другие близкие по смыслу слова в начале лекции задают тон для дальнейшего общения. Конечно, если кто-то не рад, или рад, но не очень, лучше воздержаться от употребления этого слова, т.к. ложь может быть воспринята невербально, а если человек в самом начале нам лжёт, ценность его слов резко падает. В ответ на приветствие преподавателя студенты поднимаются.

Сегодня это происходит не всегда, однако, если происходит, то лучше поддержать. Обычно при первой встрече, в ответ на приветствие часть студентов поднимаются, часть остается на местах. В этой ситуации есть возможность обратиться к аудитории в целом: «Если уж поднимаемся, то давайте поднимемся все вместе». Это не столько вопрос о проявлении уважения, это прием, ориентированный на включение студентов в учебную работу, т.к. общее действие связано уже не с той ситуацией, с которой пришел человек, а непосредственно с лекцией. Кто-то в этот момент переключает взгляд на преподавателя, кто-то отрывается от смартфона, ноутбука. В ситуации, когда у разных преподавателей свои требования, важно на первой лекции заложить нормы взаимодействия на лекции с аудиторией на весь учебный курс.

Далее на первой лекции необходимо представиться.

### ***3. Объяснение.***

Основной и содержательный этап лекции. Преподавая учебную дисциплину, необходимо знать её содержание. Сегодня нельзя рассчитывать прочитать полностью учебный курс по тетрадке или книге, как в средневековом университете. Конечно, цитаты и точные формулировки можно зачитать по написанному, но это не должно распространяться на весь текст. В записях, конспекте преподавателя может быть план, заметки, некоторые идеи, цитаты, тезисы. У начинающего преподавателя может быть и полный текст лекции, но не как основной, а как запасной вариант на случай, если, по неопытности, позабыл всё и сразу.

Кстати, лист бумаги в руках очень хорошо выдаёт волнение, которое может быть не только видно, но и слышно, достаточно

взять лист А4 в руку и совершить несколько волнительных движений.

Из содержания лекции должно студенту должно стать очевидно, почему он слушает лекцию, а, например, не прочитал этого в книге. Для этого подходят высказывания преподавателя от первого лица. Во-первых, когда в содержание учебного курса входят результаты научной работы самого преподавателя, во-вторых, когда преподаватель может сказать, что он подобрал именно для данных студентов материал, учебные задания, способствующие наилучшим образом освоению данного курса.

Для поддержки понимания студентами лекционного содержания преподаватель использует иллюстрации, демонстрационное оборудование, компьютерные презентации и другие средства обучения. Принципиально важное значение имеет возможность студентов задавать вопросы. Удивительно, что об этом сегодня приходится писать, но, о том, что некоторые преподаватели не дают возможности задавать вопросы многократно высказывались студенты различных вузов. Вопросы студентов, это в первую очередь обеспечение студентами собственного понимания без которого лекция как форма обучения теряет смысл.

Для активизации внимания студентов преподаватель может сам задавать им вопросы. Например: «Всё понятно?». Данный вопрос может быть обращен и к аудитории в целом, и к конкретному студенту. Но это не означает, что преподаватель работает с кем-то одним. Задавая вопрос одному, к ситуации подключаются другие, размышляя, например, как бы они ответили, давая оценку прозвучавшему ответу или даже размышляя о том, как хорошо, что спросили не их.

При взаимодействии с аудиторией преподаватель может переходить от монолога к диалогу и обратно, использовать в качестве прима просьбу подсказать, помочь. Очень важно на лекции охватывать вниманием всех: **«Если преподавателю безразличны студенты, рано или поздно он получит соответствующий отклик!»**. В большом, широком помещении, из сферы внимания с лёгкостью могут выпасть обучающиеся, сидящие на последних рядах, а также на первых рядах справа и слева по краям.

Небыстрое перемещение перед аудиторией, обращение к студентам, сидящим на последнем ряду: «Хорошо ли меня слышно?» или с другим вопросом, позволят держать в сфере внимания всю аудиторию. К сожалению, приходится сталкиваться с некорректными советами от опытных преподавателей. Например, найти в аудитории одного внимательного, умного и доброжелательного человека, и ориентируясь на него, вести объяснение. В данной ситуации, один быть может и научиться, а вот как отреагируют на отсутствие внимания остальные...

Одним из основных средств, используемых преподавателем в ходе объяснения на лекции, является голос. Его важной для обучения характеристикой выступает громкость. Чтобы преподавателя понять, его нужно хотя бы услышать. Опыт показывает, что далеко не все начинающие преподаватели способных охватить голосом аудиторию на сто человек, а микрофон и усилитель громкости предоставляется не всегда, и к этому преподаватель должен быть готов. Изменение громкости может использоваться в качестве приёма привлечения внимания аудитории. Если студенты отвлеклись, начали говорить, то усилением громкости преподавателю перекричать их не удастся, а вот понижение громкости может поспособствовать привлечению внимания.

Другой важной характеристикой является тембр. Следует помнить, что низкий бархатистый голос будет способствовать релаксации. Высокий тембр, который у некоторых людей возникает во время волнения и даже переходит в визг, может также оказаться препятствием на пути понимания лекционного курса. Преподавателю нужно учитывать и эту характеристику своего голоса. Не секрет, что многие люди выговаривают не все звуки. Преподаватель должен уделить достойное внимание своей дикции. Как для разминки перед лекцией, так и для коррекции произношения могут использоваться скороговорки, а при сложных ситуациях необходимо обращение к специалистам. Для воздействия на аудиторию можно играть интонацией, не только составляя нужные акценты на содержании, но и предавая эмоциональную окраску своей речи.

Важное значение при взаимодействии с аудиторией имеют жесты. По различным основаниям выделяются самые разнообразные виды жестов. Для использования жестов в качестве средств коммуникации, необходимо отличать неконтролируемые жесты, от жестов которые человек может использовать осознанно. Непроизвольные движения с предметами, прикосновения к одежде, частям тела, хоть и могут быть протрактованы в качестве индивидуальности, тем не менее должны быть проанализированы и, по возможности, взяты под контроль. Осознанно жесты могут использоваться при организации взаимодействия, для иллюстрации и демонстрации, например, если вам нужно объяснить форму предмета, изображение которого в данный момент отсутствует.

#### *4. Завершение лекции.*

Завершить лекцию преподаватель может руководствуясь самыми разными способами: ответить на вопросы, провести обобщение содержания и даже сформулировать вопрос над которым нужно подумать, тем самым перебрасывая мостик к следующей лекции.

Лекцию, в которой рассматриваются приемы и средства работы преподавателя с аудиторией, я обычно заканчиваю словами: **ВСЁ, ЧТО ЕСТЬ У ПРЕПОДАВАТЕЛЯ, ЕСТЬ В АУДИТОРИИ МОЖЕТ СПОСОБСТВОВАТЬ ИЛИ ЗАТРУДНЯТЬ ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ! ЖЕЛАЮ ВАМ ОПТИМАЛЬНО ИСПОЛЬЗОВАТЬ ВСЕ ИМЕЮЩИЕСЯ ВОЗМОЖНОСТИ!**

#### **4.6. Регламентация образовательного процесса в высшей школе**

Организация образовательного процесса в высших учебных заведениях регламентируется нормативными документами. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» регулирует общественные отношения, которые возникают в сфере образования, устанавливает принципы и общие правила функционирования системы образования в России [77]. В соответствии с данным законом образовательный процесс по каждому направлению подготовки в высшей школе регламентируется соответствующим образовательным стандартом.

Функционирование и развитие системы высшего образования в целом регламентируется федеральными государственными образовательными стандартами. Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова, Санкт-Петербургский государственный университет и ряд других вузов получили право устанавливать собственные образовательные стандарты, требования которых должны быть не ниже требований государственных образовательных стандартов.

Во избежание произвольных толкований правовых норм, при рассмотрении юридических вопросов необходимо руководствоваться точными формулировками. Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» федеральный государственный образовательный стандарт представляет собой «совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утвержденных в зависимости от уровня образования федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке и реализации государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере общего образования, или федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке и реализации государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере высшего образования» [77]. А образовательный стандарт, самостоятельно устанавливаемый вузом - это «совокупность обязательных требований к высшему

образованию по специальностям и направлениям подготовки, утвержденных образовательными организациями высшего образования, определенными настоящим Федеральным законом или указом Президента Российской Федерации [77].

В соответствии с образовательным стандартом разрабатывается образовательная программа по конкретному направлению подготовки «образовательная программа - комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий и в случаях, предусмотренных настоящим Федеральным законом, форм аттестации, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов [77].

В структуре образовательной программы важное место занимает учебный план. Именно он регламентирует перечень учебных курсов и дисциплин, которые будут изучаться, вообще все виды аудиторных и вне аудиторных занятий: «учебный план - документ, который определяет перечень, трудоемкость, последовательность и распределение по периодам обучения учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практики, иных видов учебной деятельности и, если иное не установлено настоящим Федеральным законом, формы промежуточной аттестации обучающихся» [77].

Руководствуясь образовательным стандартом, образовательной программой и в соответствии с учебным планом преподаватель разрабатывает рабочую программу учебной дисциплины, после чего готовится к занятиям и входит в аудиторию к студентам.

#### **4.7. Организационно-деятельностный метод в педагогической подготовке будущих преподавателей**

Лекционно-семинарская система, в которой лекция ориентирована на освоение обучающимися знаний, а семинарские занятия на их применение, обеспечивает фундаментальное единство теории и практики. Типичная ситуация применения знаний на семинарах складывается *в коммуникативной практике*. Она разворачивается как правило по поводу лекционного содержания и ориентирована на воспроизведение результатов рефлексии понятого лекционного материала. Основу *практики применения знаний в мыслительной работе* составляет проблема и ее решение. Именно здесь полученные на лекции знания используются для создания новых средств мышления и деятельности. Когда имеющегося у образующегося опыта и освоенных на лекции знаний достаточно, их применение может быть организовано *в деятельностиной практике*, что имеет особо важное значение в ходе освоения профессиональной деятельности в частности и для профессионального образования в целом.

Каждая из представленных практик может стать предметом рефлексии образующегося, что позволит зафиксировать в знаковой форме и закрепить в сознании проделанное в деятельности, коммуникации или мышлении. Конечно, реально проводимые семинарские занятия объединяют несколько типов практик. И тем не менее, ключевым остается вопрос о том, какие из них составляют основу, чему отдается приоритет. Ответ на этот вопрос напрямую связан с видом будущей профессиональной деятельности выпускника.

Так в подготовке к педагогической деятельности на семинарских занятиях недостаточно ограничиться рефлексией и пересказом понятого лекционного материала: «Чтобы научиться делать – необходимо делать!». При этом нередко организация процесса подготовки осуществляется так. Сначала выделяют элементы деятельности, её отдельные функции, действия, осваивая которые по отдельности человек овладевает компетенциями, используемыми для осуществления этой деятельности в целом.

В рассматриваемом организационно-деятельностном методе проведения семинарских занятий, осваиваемая деятельность, в данном случае педагогическая, включается в качестве основного элемента в систему учебной деятельности образующегося. Это первая принципиальная характеристика данного метода. Вторая связана с тезисом о том, что не осуществляется деятельность вне её организации, а значит и общий образовательный результат будет зависеть как от вида осваиваемой деятельности, так и от способа её организации в процессе обучения. Приобретаемый опыт будет зависеть в том числе от меры участия образующегося в процессе организации осваиваемой деятельности. Тем самым образовательный результат организационно-деятельностного метода обучения на семинарских занятиях охватит освоенную деятельность вместе с умением действовать в конкретных организационных условиях, а также опытом организации осваиваемой деятельности.

***Осваиваемая педагогическая деятельность как элемент системы учебной деятельности образующегося*** может быть представлена в виде последовательности стадий и этапов её осуществления. Деятельность практикующего педагога предполагает подготовку к учебным занятиям и воспитательной работе, их проведение, анализ и оценку полученных результатов, что напрямую соответствует основным стадиям образовательного процесса: замысла, осуществления и рефлексии проделанного.

I. Стадия замысла включает следующие этапы:

- *проблематизации* (действия обретают смысл, если зафиксирована решаемая проблема);

- *разработки* (разрабатывается проект, программа образовательного процесса, начиная от отдельного учебного занятия и заканчивая большими системными образовательными проектами);

- *обсуждения* (предполагает согласование и принятие проекта участниками образовательного процесса);

- *планирования* (имея дело с подготовкой и реализацией нескольких проектов, необходимо распределить их осуществление во времени);

- *домашней работы* (как в индивидуальной, так и в групповой формах может осуществляться доработка предстоящего образовательного проекта).

II. Стадия осуществления организуется в соответствии подготовленными на предыдущей стадии проектами и планом их реализации.

III. Стадия – рефлексии включает этапы:

- *рефлексии собственного образовательного проекта;*
- *рефлексии образовательных проектов других участников курса;*
- *рефлексии всей учебной дисциплины в целом.*

На первый взгляд может сложиться впечатление, что и здесь осваиваются элементы из которых в дальнейшем будет собираться целостность. Однако это не так. Образующиеся включаются в целостность и движутся в ней, от элемента к элементу, от этапа к этапу. Целостность задается, во-первых, теоретически, через знание о ней, во-вторых, связи устанавливаются в самой педагогической деятельности: результат каждой стадии и каждого этапа педагогической деятельности используется на следующем шаге.

В рамках рассматриваемого организационно-деятельностного метода проведения практических, семинарских занятий по педагогическим дисциплинам образующиеся готовят замысел своего учебного проекта, осуществляют его на практике, проводят рефлексию проделанной работы. Следует подчеркнуть, что речь не об игре в обучение, не об его имитации, а о реальном процессе обучения, обучения студентами и аспирантами конкретной аудитории, обучении, которое в данном случае разворачивается для своих однокурсников. Речь идет и не об использовании проектного метода в том его варианте, который заканчивается защитой проекта, изначально не предполагая реализацию. Данное уточнение подчеркивает особенность рассматриваемого метода, которое ни коем образом не является критикой используемых и хорошо зарекомендовавших себя игровой формы и проектного метода обучения в высшей школе.

### ***Организация осваиваемой педагогической деятельности.***

Самый простой путь подготовки, проведения и рефлексии учебного занятия можно было бы построить опираясь на идеи авторитарного образовательного пространства, когда преподаватель формулирует задания для каждого из обучающихся, которые они выполняют, проводят занятия, рефлексивно оценивает проделанную работу. Но тогда бы остался в стороне опыт самостоятельного поиска темы, постановки цели, определения необходимого содержания, формы, метода и средств.

В ходе семинарских занятий важно не ограничиться опорой на идеи только одного из классов образовательных пространств. В установке на максимальное использование возможностей образовательного процесса, необходимо решить вопрос о разумном сочетании идей естественного, авторитарного, манипулятивного и свободного образовательных пространств на протяжении всего курса в целом, и семинарских занятий, в частности.

Свободное и авторитарное образовательное пространство обеспечат достижение *осмысленного результата*, при этом свободное образовательное пространство будет способствовать формированию субъектных качеств будущего педагога, его самостоятельности и творческой активности. Организация работы в соответствии с идеями манипулятивного образовательного пространства позволит направить обучающегося в нужном направлении без видимого принуждения со стороны преподавателя, обеспечивая *и скрытый, и явный для образующегося результат*. Необходимо также выявлять и учитывать *образовательные эффекты* естественного образовательного пространства, разворачивающегося по сопричастности к специально организованному образовательному процессу.

***Проведение семинарских занятий по педагогическим дисциплинам*** в соответствии с общей целью подготовки к педагогической деятельности, в методическом плане основывается на высказанных общих положениях и характеристиках организационно-деятельностного метода, содержательно опирается на лекционную составляющую учебной дисциплины.

Переходом от теоретической части, содержание и проведение которой во многом традиционно для рассматриваемых педагогических дисциплин к практической, семинарской работе выступает установочная лекция по теме «Проектирование учебного занятия». С нее начинается **стадия замысла** и ее первый *этап проблематизации*. На данной лекции преподавателю необходимо охарактеризовать проектирование как вид деятельности, рассмотреть особенности проектирования образовательного процесса, создать образовательную ситуацию, мотивирующую к дальнейшей деятельности.

В ходе лекции преподаватель объясняет, что программой курса предусмотрено обучение своих однокурсников, что им предстоит самим подготовить учебное занятие и его провести. Здесь преподавателю важно подчеркнуть необходимость системного взгляда на образовательный процесс и не только при его проектировании, но и при осуществлении замысла, и при анализе, оценке и рефлексии реализованного проекта. Работая с процессами обучения и воспитания, профессиональный педагог видит педагогическую систему, в состав которой входят участники образовательного процесса, тема, задающая рамки для содержания, цель, само содержание, используемые формы, методы и средства, процедуры проведения контроля хода и результатов образовательного процесса. Такое системное видение отличает профессионального педагога от обывателя, который по фиксации одного из элементов педагогической системы нередко делает вывод о достоинстве или недостатке всего педагогического процесса в целом.

На установочной лекции преподаватель не формулирует тему для каждого обучающегося, не определяет формы, методы и средства проведения учебного занятия, а направляет обучающихся, заинтересовывает, мотивирует, действует преимущественно в соответствии с идеями манипулятивного образовательного пространства. Тем не менее может возникнуть вопрос, что будут делать те, кто не сможет предложить ничего? В данной ситуации задействуется принцип: «Можешь предложить – пред-

лагай! Не можешь предложить – выбирай! Не можешь и выбрать – делай, что поручат!».

Переходя на *этап разработки* обучающиеся распределяются по группам (6-8 человек). Это может происходить произвольно, однако, если в аудитории присутствуют иностранцы, желательно распределить их среди россиян, причем достаточно авторитарно, т.к. они как правило стремятся к кооперации со своими. Обучающимся предстоит подготовить один доклад от группы, содержащий перечень тем и целей будущих учебных проектов, высказанных каждым участником групповой работы.

В ориентации на идеи свободного образовательного пространства в групповой работе каждый обучающийся поочередно предлагают свою тему, также формулируют цель предполагаемого учебного занятия. Статус учебного занятия предполагает, что необходимо четко сформулировать то, чему конкретно собираются научить, каков будет образовательный результат, а именно, ответить на вопрос о том, что в начале занятия однокурсники не знали, в конце узнали, не умели делать, ходе учебного занятия научились.

Работа в группах включает этап разработки, который переходит в *этап обсуждения*, сначала на уровне группы, затем в рамках общего заседания, где от групп выступают докладчики, представляя к обсуждению все предложенные темы и цели учебных занятий с обоснованием их актуальности. Основу обсуждения предлагаемых тем и целей учебных занятий на общем заседании составляют идеи группового свободного образовательного пространства, и тем не менее, иногда возникают предложения противоречащие традициям, основополагающим нормам высшего образования, цели и задачам учебной дисциплины. Один из педагогических приемов перенаправления обсуждения в нужное русло состоит в том, чтоб обучающиеся сами дали оценку допустимости темы, ее соответствия высокому званию своего вуза, вплоть до объяснения им официального запрета в вузах деятельности, например, политических или религиозных организаций.

После обсуждения преподаватель задает рамки предстоящих учебных занятий. Во-первых, занятие должно быть учебным. Это не доклад перед аудиторией, не рассказ на заданную тему. К концу занятия каждый должен быть готов ответить чему именно он научил остальных, иначе нельзя будет идентифицировать событие как учебное. На наш взгляд, это принципиально важный момент, особенно сегодня, особенно в ситуации изменений в сфере образования. Привнося нововведения в образовательный процесс, видоизменяя его составляющие, необходимо удостовериться, что получившееся в результате - образование! Во-вторых, тема должна быть раскрыта, а цель достигнута. Не нужно заявлять темы которые нельзя раскрыть, цели, которые невозможно достичь в ограниченные одним занятием промежуток времени. Это как правило приводит к тому, что многие темы и цели нуждаются в корректировке.

В ходе обучения допускается групповая разработка и осуществление образовательного проекта в связи с чем количество обучающихся обычно превышает количество образовательных проектов. После того, как определен и принят преподавателем перечень тем, захватывающих всех студентов, начинается *этап планирования*. Имеющийся ресурс времени, отведенный на семинарские занятия, делится поровну между всеми проектами. На один проект отводится от 30 минут до 1 часа. Если в 30 минут не укладываемся, то количество тем сокращается, а количество участников в других группах увеличивается. Далее согласовывается последовательность осуществления индивидуальных и групповых образовательных проектов.

Индивидуально и в группах с новым составом, созданным по согласованным с преподавателем темам, продолжается разработка проекта учебного занятия. Обучающиеся готовят план-конспект, который является допуском к проведению учебного занятия и содержит тему, цель, задачи, используемые формы и методы, описание хода педагогической и учебной деятельности во время учебного занятия. В его структуре должно быть предусмотрено не более 1/3 на объяснение, не менее 1/3 на применение усвоенного и не более 1/3 на контроль учебных результа-

тов. Доработка проектов учебных занятий отводится на *этап домашней работы*. Если проект разрабатывает несколько человек, используется форма групповой домашней работы.

На стадии замысла применение теоретических знаний полученных в лекционной части курса происходит преимущественно в ходе проектной работы, а также в обсуждении и согласовании предстоящего взаимодействия.

**Стадия осуществления** предполагает применение теоретических знаний в рамках самого процесса обучения. Реализация проектов осуществляется в соответствии с разработанным планом. Перед началом автор проекта или авторский коллектив отдает план-конспект преподавателю, задачей которого является выявление соответствия замысла проекта, его воплощению на практике, т.к. нередко тема, цель объявленные во время учебного занятия и написанные в конспекте не совпадают. Обучающимся предлагается принять активное участие в обучении, зафиксировать научились чему-то или нет (если научились, то чему конкретно), подготовиться к рефлексии проделанной работы и обсуждению. После этого учебный проект реализуется, преподаватель оценивает соответствие хода занятий плану-конспекту, фиксирует хронометраж.

**Стадия рефлексии.** Важный момент, переход в рефлексии от высказывания первых, пришедших на ум идей, к системному анализу и оценки в целом всех основных элементов педагогической системы: цель, содержание, используемые методы, формы, организация контроля. Данные элементы подвергаются осмыслению не только каждый в отдельности, но и во взаимосвязи друг с другом. По сложившейся традиции для начала обсуждения преподаватель задает сразу подряд первые три вопроса:

1. Какова была цель Вашего учебного занятия?
2. Достигли Вы этой цели или нет?
3. Как Вы узнали, достигли этой цели или нет?

Эти вопросы ориентированы не только на то, чтобы узнать цель. Вопросы ориентированы на то, чтобы установить факт – произошло обучение или нет! Сегодня это особенно важно, осо-

бенно в ситуации экспериментирования с формами и методами. Например, игровая форма может подарить замечательное настроение, вызывать всплеск активности, а обучение может и не произойти. Занимаясь образованием сегодня нужно удостовериться, что это действительно образование.

Из ответа на первый вопрос должно быть ясно, что обучающиеся не знали до занятия, и что узнали в результате, не умели делать и научились. Каждый студент, принявший участие, сможет оценить это на себе, а значит, и высказаться об этом в свое время. Попытка дать пространный, интуитивный ответ на второй вопрос, сталкивается с третьим, когда нужно предъявить средства, которые позволили установить образовательный результат. И здесь, если возникает нестыковка между ответами, то это не останется без внимания аудитории.

Деятельность преподавателя по организации рефлексии. После осуществления первых проектов преподаватель поддерживает любые высказывания в аудитории, и если необходимо, провоцирует их дополнительными вопросами. Постепенно, обучающимся предлагается говорить и о том, к чему их высказывание относится, например: «У меня высказывание по поводу цели (использованных методов, приемов и т.д.)...», «Мое утверждение касается связи цели и использованного для ее достижения метода...». С одной стороны, в ходе рефлексии чужих проектов, обучающиеся приобретают опыт системного рассмотрения проведенного занятия, с другой - освоенный на лекции понятийный аппарат применяется как средство рефлексии и аналитической работы. Успех преподавателя на данной стадии будет состоять в том, что обучающиеся смогут и без него провести развернутую рефлексию проведенного учебного занятия с выходом на профессиональный анализ и оценку проделанной работы.

После высказываний однокурсников преподаватель проводит рефлексивный анализ разработки проекта учебного занятия и его реализации на практике. В данном анализе преподаватель, во-первых, рассматривает соответствие замысла его реализации, во-вторых, устанавливает соответствие между элементами педа-

гогической системы, в третьих, корректирует и дополняет не-систематизированные высказывания отдельными слушателями, студентами и аспирантами, в четвертых, фиксирует то, что на его взгляд удалось, а также то, над чем следует поработать, про-рисовывая возможные направления совершенствования и разви-тия обучающихся.

После реализации своего проекта, авторы готовят рефлексивный отчет о проделанной работе по проектированию и про-ведению учебного занятия. Подготовленный план-конспект, проведенное занятие, рефлексивный отчет и участие в рефлексии осуществления проектов другими участниками, является условием допуска к итоговой аттестации по педагогической дисциплине.

После реализации всех образовательных проектов может быть проведена рефлексия самой педагогической дисциплины, что полезно преподавателю при подготовке к следующему учебному году.

#### **КРАТКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СПОСОБА ОРГАНИЗАЦИИ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ**

**1. Установочная лекция: «Проектирование учебного занятия»**

**2. Распределение по группам**

**3. Работа в группах:**

- рефлексия установочного доклада, осмысление цели групповой работы;

- формулировка каждым участником группы предполагаемой темы, цели предстоящего учебного занятия, обоснование их актуальности;

- предварительная групповая экспертиза предлагаемых тем;

- выбор докладчика и подготовка доклада: «Темы учебных занятий и их цели».

**4. Общее заседание. Доклады групп. Общая дискуссия**

- доклады групп (1 докладчик от группы);

- *обсуждение предлагаемых тем учебных проектов;*
- *распределение участников по предлагаемым проектам;*
- *планирование последовательности реализации учебных проектов на практике.*

#### **5. Домашняя работа**

- *доработка проекта учебного занятия;*
- *подготовка плана-конспекта учебного занятия.*

#### **6. Общее заседание. Осуществление проектов учебных занятий**

- *сдача плана-конспекта;*
- *проведение учебного занятия.*

#### **7. Общее заседание. Рефлексия проектов учебных занятий**

- *ответы на вопросы преподавателя;*
- *высказывания участников учебного занятия о том, научились или нет;*
- *высказывания участников об адекватности использования методов, форм, средств, содержания заявленной теме и цели учебного занятия;*
- *рефлексивный анализ преподавателем разработки и реализации проекта учебного занятия.*

С 2014 года по данному методу прошли обучение более семисот человек. Он неоднократно апробирован и продолжает использоваться для аспирантов различных факультетов МГУ имени М.В.Ломоносова, а также в рамках программ дополнительного профессионального образования «Преподаватель» и «Преподаватель высшей школы».

В отличие от хорошо разработанных деятельностных методов проведения отдельного практического занятия [46, С.136-138], представленный организационно-деятельностный метод охватывает несколько семинарских занятий, задавая общую стратегию практической подготовки будущего преподавателя. В рассмотренном организационно-деятельностном методе прове-

дения семинарских занятий, осваиваемая педагогическая деятельность включается в качестве основного элемента в систему учебной деятельности. Организация осваиваемой деятельности осуществляется в соответствии с идеями свободного, манипулятивного и авторитарного образовательных пространств. Образовательный результат организационно-деятельностного метода обучения на семинарских занятиях охватывает приобретенный опыт педагогической деятельности, системного проектирования, осуществления и рефлексии процесса обучения, умение и опыт организации осваиваемой педагогической деятельности. Организационно-деятельностный метод прошел апробацию и продолжает использоваться в ходе педагогической подготовки[52].

### *Вопросы для размышления*

1. Что представляет собой лекционно-семинарская система?
2. Как происходит обучение студентов и аспирантов в лекционной форме?
3. Какие методы и приемы работы преподавателя с аудиторией Вам известны?
4. Как происходит обучение студентов и аспирантов в форме семинара?
5. Какие образовательные задачи решаются студентом при прохождении производственной практики?
6. Какова роль образовательных стандартов?
7. Что общего и в чем особенности Государственных образовательных стандартов и образовательных стандартов, самостоятельно устанавливаемых ведущими университетами?
8. Как происходит регламентация образовательного процесса в современном вузе?
9. Каковы достоинства и недостатки дистанционного обучения в высшей школе?
10. Каковы основные характеристики организационно-деятельностного метода проведения семинарских занятий?

**ГЛАВА 5.**  
**ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ**  
**И ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

## 5.1. Проблема понимания сущности образования

В гуманитарных науках нередко встречается большое количество интерпретаций и трактовок одних и тех же научных понятий и терминов. Научное разнообразие дополняется и управленческими решениями, представленными в нормативно-правовых документах. И предыдущий Закон Российской Федерации «Об образовании», и ныне действующий Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» начинаются с основных понятий, которые не только используются для понимания закона, но выступают, и основанием, и средством организации деятельности в социальном институте образования.

Юридическое закрепление значения понятий представляет собой нормативно-правовой подход к решению проблемы однозначности в понимании сущности образования и его составляющих элементов. При организации столь значительной системы массовой деятельности без однозначности в толковании сложно говорить о построении эффективного взаимодействия всех его участников. Однако в сложившейся ситуации многие ученые в своих исследовательских изысканиях опираются на нормативные документы и утверждения людей, зачастую далеких от науки.

В отличие о существующего многообразия интуитивной критики и выдвижения новых «более удачных» интерпретаций приводящих к безудержному росту трактовок, обсуждение вопроса об образовании необходимо начать с оснований самого анализа, а затем подхода, в котором новое знание преодолевает субъективность и обретает обоснованный смысл. Во-первых, необходимо обратиться к классической логике, ввиду того, что определение понятия, объема понятия, является одной из логических процедур, подчиняющейся вполне конкретным правилам, при соблюдении которых, удастся избежать вполне типичных ошибок. Во-вторых, необходимо рассмотреть вопрос о том, в каком качестве и каких функциях используются интересующие нас понятия.

С точки зрения логики понятие представляет собой форму мышления, в которой отражаются существенные (сущностные)

признаки предмета. Классическое определение понятия осуществляется через ближайшее родовое и видообразующий признак, при этом определение понятия должно быть соразмерным, т.е. объемы определяющего и определяемого должны совпадать[29]. Среди основных функций использования научных понятий и определений необходимо остановиться как минимум на трех. Во-первых, онтологическая функция, связанная непосредственно с процедурой определения понятия. В онтологической функции определение понятия употребляется для фиксации существенных (сущностных) признаков предмета. Во-вторых, гносеологическая функция, которая представлена тем, что понятия и определения используются в качестве средства познания. В-третьих, практическая функция, осуществляющаяся при использовании понятия и его определения в качестве средства деятельности (например, практической или управленческой).

Ключевым понятием педагогической науки является «образование». Оно представляет собой и характеристику личности, и характеристику учреждения, оно выступает местом встречи педагогической теории и практики, именно образование является одним оснований, одним из краеугольных камней человеческой жизни, человеческого бытия. Осмысление всей значимости образования приводит к формированию важных современных стратегий: «образование на протяжении жизни», «образование длиною в жизнь», «образование длиною и шириною в жизнь» и т.п. Однако при всей внешней привлекательности такого рода умозаключений, они пока не раскрывают научного понимания смысла и значения данного понятия.

Традиционно процесс образования выражают через обучение и воспитание. Научная точка зрения нашла отражение в емком и точном высказывании В.В. Давыдова, что «...образование включает в себя неразрывно связанные друг с другом обучение и воспитание. И хотя в нем осуществляется единый учебно-воспитательный процесс, все же в педагогике принято различать его отдельные стороны, связывая с воспитанием формирование и развитие у человека в основном его нравственных качеств, а с обучением – интеллектуальных или умственных» [19, С.7].

Официальная точка зрения нашла отражение на законодательном уровне. В старой редакции закона утверждалось, что «...под образованием понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством уровней» [76]. Новая версия закона трактует образование как «...единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, ... а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции...» [77].

Однако юридическое толкование понятия образования не позволяет отразить всей его глубины. Не отражается нецеленаправленное, отчасти стихийное, образовательное влияние культуры и общества. Остается вне поля зрения самообразование, участие в проектной и исследовательской работе, а соответственно уже здесь прослеживается несоразмерность определяемого и определяющего.

Следует отметить, что и в педагогической науке имеют место подобные обстоятельства. Встречается точка зрения, согласно которой образование рассматривается в качестве составной части педагогического процесса.

Так, в Российской педагогической энциклопедии, образование рассматривается в качестве процесса «педагогически организованной социализации» [63, С.62]. Данный подход, на наш взгляд, также как и юридическая интерпретация, создает предпосылки для сужения рассматриваемого вопроса, так как за пределом нашего внимания остаются существенные аспекты становления и развития человека, имеющие не педагогический, а где-то вероятностный, где-то и стихийный характер.

Современный человек воспринимает собственное образование, протекающим не только в стенах образовательных учреждений, не только в рамках существующих образовательных структур. Подобной позиции придерживался еще Л.Н. Толстой когда утверждал, что образование «...составляет совокупность всех тех влияний, которые развивают человека, дают ему более обширное мирозерцание, дают ему новые сведения. Детские

игры, страдания, наказания родителей, книги, работы, учение насильственное и свободное, искусства, науки, жизнь – всё образует» [72, С.241].

При этом ещё в 60-х годах XX века в одной из предыдущих версий педагогической энциклопедии образование при непосредственном взаимодействии с педагогом рассматривалось в качестве основного, но далеко не единственного способа. Наряду с педагогически организованным образованием большое значение отводилось самообразованию и другим его формам: «Основной путь получения образования – обучение в системе различных учебных заведений. Существенную роль в усвоении знаний, умственном развитии человека играют также самообразование, культурно-просветительская работа, участие в общественно-трудовой деятельности» [45, С.142]. Подобная точка зрения, но уже на современном этапе развития педагогической науки, характерна для многих исследователей [5, 17].

Однако не только соразмерность официальных и научных версий оставляет желать лучшего. Если образование рассматривается через обучение и воспитание, а родовым понятием является понятие процесса, то, что же тогда выступает общим видообразующим признаком для обучения и воспитания. В чем отличие одного от другого пояснит еще студент педагогического вуза. Однако на вопрос об общем не всегда могут сразу ответить и опытные учителя, и профессиональные ученые. Все дело в том, что мы нередко трактуем образование как обучение плюс воспитание и сразу попадаем в ловушку.

Мы уже пытаемся ответить не на вопрос о существенных, а тем более сущностных признаках образования, а максимально перечислить возможные варианты составляющих его элементов, прибавляя в каждой новой ситуации то, на что раньше не обращали внимание. От логических операций видообразования и обобщения мы переходим к суммированию и действуем в отношениях части и целого. В логике данные понятия относятся к собирательным и неопределенным, т.е. не обладающим ясным содержанием и четким объемом, и, соответственно, правильным определением. У собирательных, неопределенных понятий есть

существенный недостаток, связанный с оперированием ими. Перефразируя известное высказывание, по этому поводу, можно утверждать: «Сколько не прибавляй натуральных чисел, комплексных не получишь».

В советской педагогике сложилась стройная система основных педагогических понятий-средств организации учебно-воспитательного процесса в школе и вузе. Четкая фиксация процессов, наполняющих собой образование, их результатов и основных форм организации образовательного процесса позволяет строить целостные системы деятельности. В следующей таблице представлена система педагогических понятий, объединенных понятием образования не в его онтологической, а в практической (организационно-управленческой) функции.

Таблица 5.1. Образование

Процесс	Элемент процесса	Результаты	Школа (этап урока)	ВУЗ (форма)
Образование	Обучение	Знания	Объяснение	Лекции
		Умения	Решение задач	Семинары
		Навыки	Закрепление	Практики
	Воспитание	Ценности (духовно- нравственные)	Воспита- тельные мероприятия	Внеучебная деятельность

Образование в современной юридической интерпретации, полученной не в результате научного поиска, а в результате организационно-управленческих решений «обогастилось» таким элементом, как компетенции.

В соответствии с действующим ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», в таблице 5.2. компетенции отнесены к процессу обучения, хотя как компетенции соотносятся с знаниями, умениями и навыками, в какой мере эти элементы пересекаются не поясняется. Не очень ясно и как их формировать,

какая ведущая форма организации образовательного процесса соответствует данной задаче.

Таблица 5.2. Образование и компетенции

Процесс	Элемент процесса	Результаты	Школа (этап урока)	ВУЗ (форма)
Образование	Обучение	Знания	Объяснение	Лекции
		Умения	Решение задач	Семинары
		Навыки	Закрепление	Практики
		Компетенции	?	?
	Воспитание	Ценности (духовно- нравственные)	Воспитатель- ные меро- приятия	Внеучебная деятельность

Произошло воспроизводство хода с суммированием, но уже в отношении процесса обучения и его результатов. Компетенции просто приплюсованы к знаниям, умениям, навыкам. При этом компетенции имеют существенные области пересечения с каждым из этих элементов и не формируются независимо от них. Однако вопрос не о тех проблемах, которые возникли в связи с этой ситуацией. Это всего лишь трудности, которые имеют сиюминутный характер, и так или иначе будут решены. Вопрос в том, до каких пор и что можно плюсовать, записывать через запятую, прибавляя все новые и новые элементы в системе педагогических понятий?

Без определения сущностных характеристик образования, обучения и воспитания список данных элементов смогут изменять безгранично и непредсказуемо по последствиям. При выявлении сущности образования становится очевидна необходимость избегания таких ошибок как несоразмерность определяющего и определяемого, подмена сущности понятия управленческим решением, подмена определения понятия трактовкой термина или реального определения номинальным, использование трактовки понятия-средства в качестве определения понятия в онтологической функции.

## 5.2. Образование как культурное явление

Образование нередко рассматривается как психологическое, социальное или культурное явление. Психологическое развитие ребенка, социальный заказ на образование, а также инкультурация молодежи, – все это нередко обсуждаемые вопросы. Однако установка на соразмерное выявление сущности образования обращает в первую очередь к культуре, как наиболее общему основанию, простирающемуся, как за пределы психики отдельного человека, так и за пределы конкретного общества. Во-первых, существуют отдельные виды деятельности, которые не осуществляются в одиночестве и не могут быть освоены по одному персонально. Во-вторых, общечеловеческая культура не сводится к культуре отдельного общества и не отождествляется с ним. В этом вопросе мы разделяем позицию Толкотта Парсонса, что «культурные системы не полностью совпадают с социальными системами, включая и общества. Наиболее значительные культурные системы обычно бывают, в различных вариантах, институционализированы во множестве обществ, в которых наличествуют и субкультуры» [43, С.22].

Изучение вопроса о сущности образования в рамках культурного процесса наталкивается на сложности, аналогичные с изучением образования. Однако противопоставление культуры и природы, позволяет избежать затруднений анализа безграничного количества определений. Еще до появления латинского термина возникла сама проблематика культурного и природного, а именно производимого человеком и созданного природой. Так древние греки противопоставляли друг другу «техне» и «фюзис». В диалоге Платона «Софист» упоминается о распространенном мнении относительно природы (φύσις), которая «порождает в силу какой-то самопроизвольной причины, производящей без участия разума» [47, С.341].

Для участников диалога очевидно то, «что приписывается природе, творится божественным искусством», а соответственно «существует два рода творчества: один – человеческий, другой – божественный» [47, С.341]. Искусство и умение ремесленника (τέχνη) противопоставлялись природе (φύσις) и ее изменениям.

противопоставление древнегреческих «технэ» и «фюзис» нашли отражение в латинском языке «культура» и «натура»

Мысль о внутренней причинности органично вошла в современное научное понимание естественных процессов. Еще Фрэнсис Бэкон утверждал, что «мастерская природы в своём лоне и в своих недрах производит все явления, большие и малые, в своё время и по определённом закону» [10, С.191-197]. Познание, по его мнению, способствовало увеличению власти над природой, позволяло сковывать её силой человеческого искусства. Он чётко различал возможности, а также высказал принцип деятельности в процессе преобразования природы: «В действии человек не может ничего другого, как только соединить и разъединить тела природы. Остальное природа совершает внутри себя» [9, С.12].

Расширение научных исследований позволили конструировать, соединять и разъединять «тела природы» уже не только на уровне человеческого искусства «техне». Возникает новое искусство, искусство, построенное на знании, появляется технология. Это уже принципиально новая ситуация. Исследование и преобразование природы человеком становится более осмысленным. Появляется возможность не только непосредственной по образцу передачи ремесленного опыта от мастера к ученику. В исследованиях получает объяснение и существующий опыт, а самое главное, осознанно конструируется новый. Создание новых практик приводит к изменениям в различных сферах жизнедеятельности человека.

Отмечая методологическую общность ученых, изучающих природу, Г. Риккерт ставит исследовательские задачи развития «науки о культуре», разработки методов «неестественно-научных дисциплин». На противопоставлении природе как таковой, исследует понятие культуры.

«Продукты природы, – пишет Г. Риккерт, – то, что свободно произрастает из земли. Продукты же культуры производит поле, которое человек ранее вспахал и засеял. Следовательно, природа есть совокупность всего того, что возникло само собой, само

родилось и предоставлено собственному росту. Противоположностью природе в этом случае является культура как то, что или непосредственно создано человеком, действующим согласно оцененным им целям, или, если оно уже существовало раньше, по крайней мере, сознательно взлелеяно им ради связанной с ним ценности» [59, С.54-55]. Это общее видение культуры (как возделывания) охватывает всё, что создано и создаётся человечеством, в совокупности с самим процессом созидания. Культура, в данном контексте, представляет собой форму человеческого бытия, в которой явления природы приобретают нематериальное значение и смысл.

Общее понимание культуры способствует появлению множества интерпретаций данного понятия. Культура рассматривается и в качестве совокупности «материальных и духовных ценностей, созданных и создаваемых человечеством в процессе общественно исторической практики» [79, С.173], и как «сфера духовной жизнедеятельности общества» [70, С.151], и как «формы социального поведения человека, обусловленные уровнем его воспитания и образования» [79, с.173] и т.д. Однако очевидность отграничения культурного от природного ещё не даёт положительного понимания культуры, её устройства, функций и компонентов. Идея рукотворности культуры человеком, непосредственно связанной с его активностью, получает множество интерпретаций в зависимости от точки зрения и позиции исследователей.

С точки зрения Г. Риккерта «во всех явлениях культуры мы всегда найдем воплощение какой-нибудь признанной человеком ценности, ради которой эти явления или созданы, или, если они существовали раньше, взлелеяны человеком» [59, С.55]. Изучение культуры через ценность лежит в основе аксиологического подхода (В. Виндельбанд, Г. Риккерт и др.).

Понимание того, что аксиологическое основание активности не тождественно самой активности, приводит к пониманию культуры с позиции деятельностного подхода. Культура интерпретируется как «социально-прогрессивная творческая деятельность человечества во всех сферах бытия и сознания... направ-

ленная на преобразование действительности, на превращение богатства человеческой истории во внутреннее богатство личности, на всемерное выявление и развитие сущностных сил человека» [79, С.210-211]. Особенности и формы организации деятельности приводят к рассмотрению культуры с позиций продуктивного (культура как результат деятельности), креативного (подчёркивает творческий характер деятельности), технологического (деятельность как технология) и других подходов.

Ценность выступает основанием человеческой активности и, как утверждал П. Сорокин, «основой и фундаментом всякой культуры» [69, С.429]. В соответствии с ценностью человек делает выбор, приступая к той или иной деятельности. Однако было бы некорректным говорить исключительно о субъективном плане существования ценности. Системы общественной деятельности, опирающиеся на определенные культурные ценности, могут существовать и безотносительно к предпочтениям выбирающего и оценивающего единичного субъекта. В случае, если ценность субъективирована, и, с другой стороны, является аксиологическим основанием социальной деятельности, возникают вполне конкретные личностные предпочтения. В ситуации проектирования новой деятельности, человек опирается на существующие культурные ценности.

Ценность не есть описание деятельности или предписание к её осуществлению. Идеальное выражение действия, деятельности закрепляется в норме. Отношение между самими ценностями и нормами деятельности имеют свои особенности. Например, деятельность по производству оружия может осуществляться во имя мира, для защиты Родины, для нападения на другие территории. При этом норма деятельности, регламентирующая сам производственный процесс, не будет существенно отличаться. Говоря о ценности, мы абстрагируемся от разного рода интерпретаций и нежелательных сторон, которые существуют как необходимые. Ценность, в данном понимании, существует на более высоком уровне обобщения, чем норма конкретной деятельности, действия или поведения.

Знание о том, как требуется себя вести в определенной ситуации (норма поведения), что необходимо сделать, для получения определенного результата (норма деятельности), на что при этом опереться (знания о сущем) и чем воспользоваться (знание о средствах деятельности), позволяют при помощи знаков, системы знаков культурно оформить реально существующие процессы поведения и деятельности. Особая ситуация связана с выражением в знании ценности. Ценность и её значимость проявляется в оценке, тогда как в построении знания осуществляется принципиально другой процесс, который предполагает переход от объекта к его выражению в знаковой форме. В этом смысле знание о ценности может существовать только как знание о процессе оценивания, где роль критерия выполняет определенная ценность. Для нашего исследования важно подчеркнуть, что знание о ценности еще не ценность, и его наличие не гарантирует ее действительности, выполнение ценностью регулятивной функции ориентира в поведение или деятельности.

Совокупность знаний о сущем, нормах поведения и деятельности, ценностях и оцениваемых объектах образуют культурную картину мира. В ходе её освоения происходит формирование мировоззрения субъекта. Становление культурной картины мира и её пополнение, осуществляется в процессе познания, своего рода производства знания «путем повторения идеальных планов деятельности и общения, создания знаково-символических систем, опосредующих взаимодействие человека с миром и др. людьми» [78, С.658]. Одной из составляющих культурной картины мира выступают научные знания, ориентированные на объективное выражение в знаковой форме свойств предметов и взаимосвязи явлений мира природного и человеческого. Научные знания, как и наука в целом стремятся к систематизированному выражению происходящего в мире. Подтверждение истинности научного знания осуществляется в специальной практике научной деятельности – в эксперименте. Научные знания позволяют не только объяснять и прогнозировать ход явлений окружающего мира, но и создавать различные идеальные комбинации, тех или иных его единиц, а при вопло-

щении, в практике, выстраивать реальные комбинированные объекты, и как говорил Ф.Бэкон «остальное природа совершает внутри себя».

На уровне здравого смысла осуществляется обыденное познание. Оно не претендует на теоретическое обобщение, выявление сущности явлений, установление законов и закономерностей, проведение эксперимента: «обыденное познание создаёт конгломерат знаний, сведений, предписаний и верований, лишь отдельные фрагменты которого связаны между собой. Истинность знаний проверяется здесь непосредственно наличной практикой, т.к. знания строятся относительно объектов, включённых в процессы производства и наличного социального опыта» [78, С.545]. Знания ребенка, что лёд холодный, а огонь обжигает, на уровне обыденного сознания не имеет отношения к физическим понятиям температуры, тепловой энергии, и, тем не менее, позволяет уже ребёнку не допускать определенных действий, или наоборот предпринимать их.

Важное значение имеет и то, что Г. Ричардсон называет знанием-волей. «Представьте себе опытного игрока в гольф. Он может так точно ударить по мячу, что мяч приземлится там, где игрок хочет... Физик может рассчитать степень упругости мяча и траекторию его полета, а также необходимую силу и направление удара. На это потребуется время, но результатом будет точное представление о всех действиях игрока... Он (игрок) может использовать своё знание-волю и точно ударить по мячу, в отличие от физика, который не может сделать это даже с помощью своего знания-мысли!» [60, С.57]. В данной ситуации мы имеем дело с практическим знанием, а именно с тем, как добиться необходимого результата. Это знание не выражается в четкой схеме, расчете и осмыслении. Здесь человек сам выступает в качестве культурного образца определенного действия.

Культура и её компоненты, рассматриваемые нами до этого момента преимущественно статично, существуют в динамике. С позиции философского осмысления, культура представляется «диалектическим единством процессов опредмечивания (создание ценностей, норм, знаковых систем и т.д.) и распредмечива-

ния (освоения культурного наследия)» [79, С.210]. Более конкретное понимание позволяет выделить в сфере культуры механизмы «порождения, оформления в знаковой системе, трансляции, интерпретации, коммуникации, конкуренции, самосохранения, формирования устойчивых типов и их воспроизведение в собственной и инокультурной среде» [78, С.411], а образование, обеспечивает культурную преемственность поколений.

В процессе инкультурации личности происходит отбор культурного содержания с учётом общественных, государственных, а также личностных интересов. Принимая во внимание возрастные особенности ребенка, содержание адаптируется и транслируется каждому новому подрастающему поколению. Некоторые особенности инкультурация приобретает в ситуации приобщения к культуре представителей иных народов, культур и традиций. Здесь педагогическая адаптация происходит с учётом имеющихся культурных особенностей «окультуриваемых» народов. Целенаправленное и осмысленное воспроизводство и трансляция культурного наследия является основной задачей педагогической деятельности, для осуществления которой создаются специальные учебные заведения, а их согласованное взаимодействие и целостность становится основой системы образования. При этом культурное содержание транслируется не только в рамках системы образования.

Образование играет важную роль и в процессе созидания культуры. В процессе образования человек не только осваивает существующий культурный опыт, но и выступает в качестве субъекта, его порождающего. Конечно, для различных образовательных концепций соотношение процессов формирования и творчества существенно отличаются. Так, авторитарные педагогические системы ориентированы, прежде всего, на воспроизводство опыта, допустимого в данном обществе, демократические – на выработку собственной оценки происходящих событий, методики продуктивного обучения – на творчество ребенка.

Рассмотрение образовательного процесса и утверждение его значимости в отношении трансляции и порождения культуры, актуализируют вопрос о сущности образования: не получается ли так, что один и тот же термин мы относим к совершенно различным процессам, которые имеют автономное, независимое друг от друга существование. Мы разделяем позицию Д. Дьюи связывающего образование с процессом перестройки и реорганизации опыта [23], позицию А.В. Хуторского относящего к образованию процессы познания и созидания культурного содержания [81, С.23] и других, т.к. и в том и другом случае осуществляется развитие образующегося. В данном контексте образование может быть представлено процессом приращения культурного содержания, включающего любой его элемент (знания, нормы, ценности), при этом в качестве образующегося могут выступать как отдельные лица, так и социальные группы и коллективы.

Освоение культурного опыта может осуществляться даже при помощи образца, что имеет смысл, во-первых, когда данный опыт ещё не отделим от конкретного человека и не представлен в речи. Во-вторых, когда описание действия на много сложнее самого действия и его воспроизведения при помощи демонстрации. Данный процесс может происходить и помимо специально организованных, осмысленных ситуаций, когда опыт перенимается через непосредственное подражание другим. Как отмечают В.А. Болотов и В.В. Сериков, «первоначальный акт образования – передача действия вне контекста целостной деятельности, так сказать напрямую, по образцу» [3, С.4]. Здесь ещё не требуется от владеющего опытом специальных знаний по его передаче, а от осваивающего специально организованного понимания и рефлексии. Не только отдельное действие или норма поведения, но и «культурная традиция, культурная атмосфера, также основана на подражательности... Культурный стиль всегда включает в себе подражательность, усвоение традиции», – утверждал Николай Бердяев [2, С.308].

Освоение существующего культурного содержания может осуществляться в кооперации с его носителем, педагогом, а

также самостоятельно по собственной инициативе. Другой вариант преобразования, реорганизации и перестройки опыта неразрывно связан с процессом развития культуры, осуществляющийся при помощи тех областей человеческой практики, которые направлены на производство, созидание новых идеальных и материальных объектов.

Производство знаний о существующем происходит в рамках исследовательской (в специальных условиях научно-исследовательской) работы. За производство того чего еще нет отвечает проектная деятельность. При проведении исследовательской работы фиксируется разрыв между тем, что мы полагаем как существующее объективно и тем, что мы об этом знаем. Наличие явления и отсутствие знания о нём свидетельствует о столкновении человека с проблемой или попадании в проблемную ситуацию, которая представляет собой совокупность внешних для индивида условий, и побуждающих его к активности. Данное понимание проблемной ситуации сложилось ещё в экзистенциализме: «Положение становится ситуацией тогда, когда оно поставляет человеку характерные требующие преодоления трудности, которые во время этого преодоления познаются как ограничения, за счет чего одновременно побуждается повышенная активность человека», – пишет О. Больнов [4, С.82].

Если общество или культура не предоставляет готовый ответ на возникший вопрос, то проблемная ситуация выступает отправной точкой процесса мышления. Именно мышление, рассматриваемое в качестве инструмента познания окружающего мира, позволяет человеку открывать нечто новое, ранее ему или всему человечеству, неизвестное.

В процессе мышления человек анализирует проблемную ситуацию, находит способы её решения. И ребенок, и взрослый, оказавшиеся в проблемной ситуации могут включиться в процессы мышления с целью преодоления возникшего затруднения. Ребенок при этом делает открытия для себя, расширяя пространство индивидуальной культуры, а взрослый имеет возможность сделать открытие значимое для других. Именно появление

нового содержания характеризует общность мышления взрослого и ребенка, считает А.В. Брушлинский [8,с.42].

Освоение существующего культурного содержания, и творческое созидание нового изменяет внутреннюю культуру человека, и то и другое способствует его психологическому становлению и развитию, изменяется внутренний образ человека. Так Г. Ричардсон говорит о тесной взаимосвязи процессов развития и творчества ребенка, выступая за разумный баланс учения и творчества в образовании: «Развитие ребенка всегда предполагает творчество. Оба полюса учебного процесса – учение и творчество – должны быть сбалансированы» [60, с.198].

В соответствии с вышесказанным, **под образованием** в настоящей работе понимается процесс и результат приращения культуры человека. Познание и созидания выступают основными путями образования, именно в них обеспечивается интериоризация существующего культурного опыта осуществляется созидание нового опыта, например через решение исследовательских и практических проблем. Усвоение существующего культурного содержания может осуществляться в процессах учения, обучения и созидания. Учение как учебная деятельность характеризуется познавательными процессами индивида его пониманием культурного содержания, и применением полученных знаний при решении учебных задач. Процесс обучения предполагает кооперацию ученика в процессе учения с педагогом. В созидании, в творчестве человек может переоткрывать существующее культурное содержание, обретая его и опыт творческой активности.

Возможно также столкновение с вопросом, не имеющим культурного ответа, где образующемуся приходится искать собственный. И если в предыдущем случае педагог, знающий правильный ответ на возникшие затруднения может подвести ребенка к культурному эталону, то в последнем варианте, и учитель, и ученик будут находиться в проблемной ситуации.

Освоенное и открытое в процессе образования культурное содержание, наряду с приращением опыта участия в процессах познания и созидания, позволяет человеку использовать новые

знания как при работе с собой, так и во взаимодействии с окружающим миром. В первом случае знание может стать ориентиром, целью, ценностью, с принятием которой изменяется поведение человека, способ его существования в мире. Во втором случае, знание выступает средством социального действия и социального взаимодействия с окружающими, средством исследования и преобразования мира природы.

Зафиксировав в определении образования приращение индивидуальной культуры человека в качестве сущностного признака, необходимо добавить и то, что в процессе образования происходит изменение структуры ценностного восприятия мира, меняются цели, ориентиры, способы деятельности человека, развиваются его способности. Такое понимание позволяет уйти от противоречий возникающих при рассмотрении образования только в рамках педагогической деятельности. Здесь мы учитываем, что образование может протекать не только при кооперации учебной деятельности с педагогической, но и без нее, например, в научно-исследовательской работе, в осмыслении собственного поведения, деятельности, в проектировании будущего.

Проделанный анализ позволил нам выявить несколько принципиально важных ситуаций, связывающих воедино образование и культуру: во-первых, это ситуация освоение опыта (по образцу), как путем неосознанного подражания, так и в специально организованной деятельности, во-вторых, ситуация освоение знаний (о мире, о ценностях, нормах поведения и деятельности), в третьих, порождения знаний и принципиально новых, и переоткрытие известного в учебной ситуации, в четвертых, освоения и принятия ценностей в процессе оценивания.

В общем виде полученный результат может быть представлен в следующей таблице.

Таблица 5.3.

## Образование как приращение культурного содержания

процесс	<b>ОБРАЗОВАНИЕ</b>	
сущностный признак	<b>Δ К (приращение культурного содержания)</b>	
основные способы	ПОЗНАНИЕ существующего культурного содержания	СОЗИДАНИЕ нового культурного содержания
основные формы	-обучение и воспитание в кооперации с педагогом; -самостоятельное освоение культуры...	-исследовательская работа; -проектная деятельность...

Образование как приращение культурного содержания может осуществляться как через познание, так и через созидания нового. При этом обучение и воспитание, а также самостоятельное освоение культуры не исчерпывает все возможности познания, а исследовательская и проектная работа не охватывает всего процесса созидания. Данные составляющие вошли по принципу соответствия и суммирования. Они не позволяют раскрыть всей интересующей области, а значит необходимо продолжение поиска дополнительных средств и подходов, позволяющих охватить всю действительность образования.

### 5.3. Типичные ошибки исследования процесса образования

Научно-педагогическими исследованиями высшей школы занимаются ученые-педагоги, аспиранты и докторанты педагогических специальностей, нередко с установкой на углубление понимания и совершенствование образовательного процесса к педагогическим исследованиям в высшей школе обращаются и преподаватели непедагогических дисциплин.

Организация образовательного процесса в высшей школе, как мы отмечали выше, многие процедуры контроля результатов выносит на конец семестра и преподаватель, например, в ходе лекционной подготовки не всегда имеет возможность зафиксировать появление образовательных результатов у студентов.

Это и ряд других обстоятельств, о которых речь пойдет в дальнейшем, приводят к тому, что при наличии внешних признаков образовательного процесса (таких как присутствие преподавателя и студентов в аудитории, изложения и конспектирования, наличия кафедры, парт, доски и мела, презентации на экране) результаты возникают не всегда.

#### **ИССЛЕДУЯ ПРОЦЕСС ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ, НЕОБХОДИМО УДОСТОВЕРИТЬСЯ, ЧТО ЭТО ДЕЙСТВИТЕЛЬНО ОБРАЗОВАНИЕ!**

Двигаясь в ходе исследования от возникновения вопроса к проблематизации, нередко *путают научные и практические проблемы*. Практические могут возникнуть в любой деятельности. Однако не каждая практическая проблема может стать научной, т.к. о многих из них давно известно и они уже кем-то решены. Для таких проблем не нужны исследования, нужно просто почитать соответствующую литературу.

Другое дело, если возник вопрос, на который попросту не было, и нет ответа в культуре, вот тогда и возникает научная проблема, и именно для этого проводится анализ научной литературы по теме исследования. Не анализ ради анализа, или анализ литературы ради традиции, как думают некоторые начи-

нающие и даже опытные исследователи. Анализ научной литературы нужен для того, чтобы выйти на границы познания, выявить то, что известно по поставленному вопросу, скорректировать и уточнить проблему исследования.

Итак, анализ социокультурной ситуации показывает нам, что актуально по интересующей теме, анализ научной литературы, что по ней известно. Эти два обстоятельства позволяют выявить то, что мы – человечество – еще не знаем, и что представляет собой актуальную проблему научного исследования.

В ходе постановки цели исследования нередко встречаются такие, которые с первого взгляда, как минимум, вызывают вопросы. Эти цели начинаются словами «Разработать...», «Сконструировать...» и т.п. То есть проектные или конструкторские цели, не имеющие прямого отношения к исследованию как виду деятельности.

Есть исследователи, которые справедливо высказываясь о цели как об идеальном представлении будущего результата, формулируют нечто другое. Например, происходит смещение прицела с цели на предмет, на процесс с предметом или даже на методы и средства. Если первое, т.е. подмена предметом цели, проявляется явно, например, цель исследования – образование, то во втором случае подмена не всегда очевидна. Например, цель исследования «осмысление процесса успешной адаптации старшеклассников...». Здесь идет явное указание на процесс и предмет, но не на результат.

Важную роль в исследовании выполняет гипотеза, которая являет собой предположение, предполагаемое знание, призванное в случае подтверждения «закрыть» собой область неизвестного, не-знания или проблемы. При этом гипотеза как фрагмент текста нередко формулируется в конце работы в соответствии с полученными выводами, и, по сути, гипотезой не является. Достаточно сложно найти в педагогических исследованиях неподтвержденную или опровергнутую гипотезу. И это редуцирует сам смысл этапа выдвижения гипотезы, он становится формальным и не выдерживает никакой критики.

Конечно, в ходе исследования возможна корректировка первоначального предположения, однако его формулирование задним числом нередко приводит к тому, что гипотеза представлена ради гипотезы, или, того хуже, формулируется очевидное утверждение, подтверждение которого не имеет смысла. Аналогичные ситуации возникают и с проблемой, оформленной задним числом. Получив вывод «исследователь» задумывается – а какую же проблему я решил? И пытается что-то сформулировать. При этом не исключено и появление нового, действительно важного научного знания, однако очень вероятно действия мимо цели, которую просто не поставили.

Проверка гипотезы осуществляется, как правило, в специально организованной научной практике – в эксперименте. *Первое замечание* касается точности понимания гипотезы как предположения, предполагаемого знания, достоверность которого неочевидна. Предполагаемые знания в виде гипотетических утверждений могут быть самыми разнообразными. Они могут касаться и особенностей предмета исследования, и наличия определенных связей и отношений между элементами, и закономерностей, а в некоторых случаях даже законов. Но что же такое неочевидность? Должен быть хотя бы один аргумент, хотя бы один тезис, который ставит под сомнение высказанную гипотезу, а защищающему диссертацию хорошо бы заранее иметь ответ на вопрос о том, что вызывает сомнение в достоверности утверждения, представленного в гипотезе.

*Второе замечание* связано с первым, с пониманием того, что есть гипотеза и применением этого понимания на практике в ходе ее проверки. Ошибка возникает в ситуации, когда оценка, например эффективности разработанной методики, проводится на основании результатов в начале с результатами в конце эксперимента, т.е. результатов до обучения с результатами после. И автор обычно делает вывод – методика эффективна. Однако нужно ли для этого проводить исследование? Если сравнивать с «абсолютным нулем», то у необученных показатели будут ниже, чем после обучения. Вполне очевидно, если человека учить, то он рано или поздно чему-то научиться. Обоснование очевидного

делает исследование избыточным, а гипотеза перестает быть гипотезой как предположением, достоверность которого неочевидна и должна быть установлена. Для полноценного сравнения нужны внешние средства, образцы, критериально-оценочный аппарат.

**Третье замечание**, аналогичным образом связано с первым, но проявляется в ситуации, когда после констатирующего эксперимента сравнение ведется уже не с «абсолютным нулем», а сравнивают экспериментальную и контрольную группы. Исследователь, выявив затруднения в существующем обучении, обучении которое продолжается в контрольной группе, в экспериментальной исправил их, а затем проводит сравнение. Бывает, что очевидность пользы от привносимых изменений сомнительна, и тогда эксперимент разворачивается обоснованно. Но нередко имеют место случаи, когда сравнение предсказуемо и очевидно. Одних учили плохо, других – хорошо, где хорошо – результаты лучше. А если еще и критериально-оценочная база подогнана под нужный вариант, то необходимый результат обеспечен. И мы уже не выявляем лучшее, мы его создаем!

**Замечание четвертое.** Последние десятилетия все чаще используется математические знания для обоснования результатов педагогических экспериментов. Например, статистические данные используются для «доказательства» наличия причинно-следственных связей. Но наличие корреляции еще не гарантирует наличия связи, по-сути, факт корреляции приводит нас к новому предположению или новой гипотезе.

А теперь самая важное...

**Пятое замечание.** Педагогический эксперимент, как правило, захватывает людей! Необходимо не единожды подумать, прежде чем делать это!

#### 5.4. Осмысление изменений в сфере образования

Понятия и категории, используемые в качестве средств анализа процесса изменений не могут не оказать влияние на полученный результат. Для научного анализа изменений в сфере образования часто используются идеи роста и развития. Более того, данные понятия вышли далеко за пределы научных статей, монографий, дискуссий. Сегодня студенты педагогического вуза говорят о развивающей функции урока, а учителя-практики решают развивающие задачи. Идеи максимального раскрытия способностей, обретения индивидуальности и неповторимости, и в целом развития психики ребенка, на современном этапе выражают взгляды многочисленных социальных групп, куда входят не только педагоги и родители. Данное обстоятельство говорит о наличии в современном образовательном пространстве определенной идеологии, которая уже воспринимается как данность, как само-собой-разумеющееся. Что в свою очередь приводит к ослаблению критического восприятия идей роста и развития, а соответственно и выхолащиванию их научного содержания.

И, тем не менее, за каждой из данных идей стоят четкие логически обоснованные смыслы, проанализированы возможности и способы их использования в научном познании. Так, Д.Б. Эльконин, рассматривая развитие как процесс качественных психологических изменений, обращал внимание, что в истории психологии долгое время бытовали концепции, согласно которым психологические изменения «рассматривались как простой рост», а ребенок представлял собой маленького взрослого [85, С.27]. При этом еще Л.С.Выготский утверждал, что рост, характеризующий, прежде всего, количественные изменения, «входит в общий состав процессов развития, но не как определяющая, а как подчиненная величина» [12, С.393].

Однако именно показатели роста нередко выступают основанием оценки уровня развития. Изменение успеваемости или рейтинга, количество баллов на ЕГЭ мало что скажут о духовно-нравственном развитии человека, или о гражданском воспитании в образовательном учреждении. Данный способ оценивания

развития по показателям роста аналогичен попытке измерить бесконечность при помощи линейки школьного учителя математики или оценить прекрасное при помощи транспорта.

В начале 80-х годов XX века Д.Б.Эльконин еще только говорил о создании теории развития ребенка, но уже спустя несколько лет возникло целое направление – психология развития. С ее точки зрения, ребенок не является уменьшенной копией взрослого, и, соответственно, изначально не известны результаты развития. Они складываются в ходе взаимодействия с обществом, когда ребенок усваивает социально-культурное содержание, а сам процесс усвоения выступает *«всеобщей формой психического развития детей»* [85, С.29].

Для фундаментального психологического исследования это имеет принципиально важное значение. Мы можем рассматривать схемы, взаимосвязи, модели развития человека при взаимодействии с идеальными формами социально-культурного содержания самого разнообразного вида. Изучение особенностей развития детей с нормальным и отклоняющимся поведением, «талантливых» и «отстающих», все имеет значение для научного познания.

Данная ситуация допустима и для фундаментальных исследований в педагогической науке, когда мы отвечаем на вопрос о том, как в принципе заниматься образованием детей, проводим исследования и изучаем опыт, в том, числе и негативных форм образования. Когда строим модели, позволяющие решать такие педагогические задачи, актуальная потребность в которых может возникнуть еще не скоро; когда педагогика начинает заниматься проблемами, выходящими за пределы современной социально-политической конъюнктуры.

Ситуация резко меняется при переходе с фундаментального уровня научного исследования к решению практических, прикладных задач развития конкретного ребенка, группы, класса. Возникают вопросы о выборе, подборе, разработке того социально-культурного содержания, которое будет осваиваться. Обостряется проблема ценностей, без решения которой не будет осмысленного процесса воспитания.

Преодолеть данную ситуацию, находясь только внутри идеологии развития, представляется проблематичным. С нашей точки зрения, имеет смысл обратиться к идее, незаслуженно оказавшейся на периферии педагогической науки – идее совершенствования. Еще в XIX веке К.Д.Ушинский говорил о педагогике: она «стремится удовлетворить величайшей из потребностей человека и человечества – их стремлению к усовершенствованию в самой человеческой природе: не к выражению совершенства в полотне или в мраморе, но к усовершенствованию самой природы человека – его души и тела; а вечно предшествующий идеал этого искусства есть совершенный человек» [75, С.352].

Стремление к совершенству не отрицает ни роста, ни развития, однако привносит аксиологические основания в процессы происходящих изменений, как на уровне отдельного человека, так и на уровне различных социальных групп. Главное в этой идеи, что ни развитие измеряется ростом, и не развитие выступает мерилем того, что хорошо, а что плохо – главное, что развитие попадает в рамку совершенствования, ограничивается им, приобретает цивилизованный вид.

Существует позиция, согласно которой развитие также имеет ценностную составляющую, что без нее нельзя было бы судить, имеет место качественное приращение или нет. Конечно, но существующие оценки с позиции роста ограничены в своих возможностях. При этом каждая из представленных идей несет за собой целый шлейф смыслов, имеющих и научное, и далекое от науки значение. Мы, например, говорим:

- рост благосостояния, рост ВВП и в тоже время, рост заболеваний, рост числа наркоманов...

- развитие мирового рынка, развитие системы управления предприятием и развитие болезни, развитие раковой опухоли и т.п.

Если идеи роста и развития имеют прямое отношение, и к позитивным, и к негативным сторонам жизни, а в этом смысле, находятся вне нравственности и морали, то про идею совершенствования, такого утверждать нельзя. Мы не говорим о «совер-

шенствовании преступности» или «болезней». Достаточно войти в интернет, чтобы увидеть следующее. На запрос в поисковой системе mail.ru, когда текст набирается в кавычках и определяется строгое соответствие, фраза «развитие болезни» дала в результате поиска более пяти миллионов вариантов, а фраза «совершенствование болезни» - только один, да и то в тексте речь шла о совершенствовании профилактических и лечебно-реабилитационных мероприятий.

Это хорошо демонстрирует, что идея развития «обросла», и позитивными, и негативными ассоциациями, в то время как к идее совершенствования иное отношение. Однако система образования сегодня практически не рассматривается как сфера усовершенствования человеческой природы. Она стала институтом социализации, конвейером кадров для производственной сферы, а потребность человека в совершенствовании и совершенстве удовлетворяется за пределами учреждений образования. Данным обстоятельством воспользовались быстро. В стремлении к идеалу, теперь, немало людей идет к йогам, мистикам, эзотерикам и, в конце концов, к шарлатанам.

Как совершенствование нетождественно росту и развитию, оно не совпадает ни с тенденцией индивидуализации, ни с раскрытием заложенного от рождения. Логически идея индивидуализации имеет отрицательный характер, заключающийся в том, чтобы обрести особенное качество, такое, какого нет у других – быть не таким как все. Совершенствование как движение к идеалу, не регламентирует то, что это мой, наш, общий или всеобщий идеал. В отношении заложенного от рождения, совершенствование предполагает преодоление несовершенства, а значит и приобретение того, чего нет или не хватает. Не только раскрытия существовавшего, но и обретение недостающего.

Став краеугольным камнем в современном образовательном пространстве, принцип совершенствования сможет задавать критерии оценки развития и уже затем роста (именно в этой последовательности, а не наоборот). В данной ситуации духовно-нравственные ценности будут задавать рамки, а в сочетании с практическими целями, и направления развития. Все это вместе

позволит, возможно, дойти и до количественных показателей, характеризующих происходящие изменения. Очевидность складывающейся стратегии совершенствования, и ее достоинств ярко проявляется на уровне идей, но, тем не менее, воплощение данной тенденции таит в себе некоторые опасности.

Во-первых, опасность тоталитарного насаждения «нужных» идей «сверху». В зависимости от того, кто выступит субъектом такого давления, в идеологии будут отличия, однако общим останется то, что при данном подходе исчезает конкретный человек, а идея совершенства существенно редуцируется. Так, для власти - нужны верноподданные граждане, выступающие условием воспроизводства и сохранения определенных политических элит, для мирового капитала – человеческий ресурс, который обеспечивает приращение этого капитала, для производства – кадры и т.д. Когда государственная система, рынок и производство, индивидуальная жадность ориентируются на показатели роста и развития, об идеологии совершенствования в сфере образования нужно говорить предельно аккуратно, иначе мы не только «нарастим» и «наразвиваем», но и «наусовершенствуем» «лишних» людей.

Во-вторых, опасность односторонних действий в образовании, действий оторванных от социокультурной жизни за пределами стен образовательных учреждений. Если идеалы, на которых образование строит свою воспитательную систему резко отличаются от государственных, социальных или семейных возникнет разрыв. Так, сегодня в школах детям говорят о добре и согласии, а жизнь ставит в условия выживания и конкуренции; детей с детства учат говорить «да», и они не всегда могут сказать «нет» оказавшись один на один с опасностью; и таких нестыковок можно привести множество. Учителя и преподаватели вузов перенося в одностороннем порядке свои идеалы на обучающихся, с легкостью попадают в ловушку: *Даже если педагогам не нравится, как они живут, многие из них все равно передают детям этот опыт, потому, что другого не имеют.*

При переходе от идеи совершенствования к практике организации образовательного пространства необходимо учитывать

эти опасности, чтобы не дискредитировать достойное начинание. С нашей точки зрения, именно предельные состояния тотальности и грубого попустительства могут привести к негативным последствиям. Идеальный вариант выработки системы ценностей состоит в максимальном учете точек зрения всего многообразия заинтересованных сторон: государства, семьи, общественности, производства, сферы образования и, несомненно, самого человека. Возникает необходимость решения задачи кооперации в специально организованном пространстве межпрофессиональной и межкультурной коммуникации, где будут предъявляться существующие идеологические альтернативы, вырабатываться системы ценностей совершенствования человека, и как следствие, его развития и роста.

Если в естественном образовательном пространстве взаимодействие происходит случайно или стихийно, то в образовательном пространстве авторитарного, манипулятивного или свободного типа возможна целенаправленная деятельность педагогов по решению данной задачи. В авторитарном образовательном пространстве она будет связана с *формированием* установленных педагогом ценностей и качеств. В манипулятивном – с *созданием условий* выбора и принятия заданных ценностей. В свободном – с *поддержкой и сопровождением* образующегося в выработке собственных ценностей, а также достижения целей приближения к идеалу.

В ходе разработки конкретного образовательного проекта возникает вопрос о разумном сочетании образовательных пространств разных типов. С нашей точкой зрения конфигурация пересечений образовательных пространств будет зависеть от возрастных, психологических, социальных, правовых особенностей и возможностей образующегося, учреждения образования и т.д., от масштаба проектирования (отдельный урок, учебное занятие, воспитательное мероприятие, учебный курс и т.п.).

Ценности как единицы или элементы идеальной картины, к которой человек стремиться, и которые задают направление его совершенствования, могут иметь индивидуальное, общее и всеобщее значение. Гармония возникает в сочетании трех этих

уровней, когда человек осознает себя и свое как ценность, осознает себя как члена общности (группы, народа, нации), как принадлежность к всеобщему (Миру, Вере, Богу).

Сегодня многие идеалы складываются, формируются под влиянием средств массовой информации, интернета, непосредственного общения, где мировоззренческое воздействие любого из источников имеет непредсказуемый характер, тем более не ясно, что получится, когда картинка будет собрана целиком. В этой ситуации школа, и средняя, и высшая, не просто могут, а должны взять на себя функцию работы с подобными и позитивными и негативными влияниями. Не для того, чтобы насадить свою точку зрения, а для того, чтобы научить отделять зерна от плевел: анализировать получаемую информацию, давать ей осознанную оценку, осуществлять те действия, которые адекватны ситуации.

Коллективные обсуждения проблем совершенствования, взросления в подростковом и юношеском возрасте, старшеклассниками и студентами, с общими выводами и оценками смогут выступить препятствием на пути распространения расистских, фашистских и других идеологий. Эту защитную функцию не сможет полностью осуществить ни телевидение, ни форумы или социальные сети. Даже если дискуссия идет по тем же вопросам, то в рамках телевизионной передачи, человек в первую очередь зритель, наблюдатель. При опосредованном взаимодействии в социальных сетях, нет гарантии присутствия профессионалов и компетентного обсуждения, также теряется весьма значимый эмоциональный накал непосредственного общения.

При этом мы не отрицаем имеющиеся в данной ситуации достоинства, что участник диалога в письменной форме может высказаться взвешенно и обдуманно. На наш взгляд, надо не противопоставлять, а взаимодополнять. И школам и вузам устраняться из этого процесса нельзя. Более того, возможно уже пора представителям образования прийти в социальные сети, где фактически происходит общение молодежи, и, постепенно, выводить происходящие дискуссии на более высокий и осмыс-

ленный уровень. Мы не исключаем возможность появления таких работников сферы образования, при помощи которых сама сфера образования придет к людям, в те места, где они взаимодействуют, общаются, живут.

Однако не только старшие школьники и студенты могут и должны быть вовлечены в «идеалотворчество». Дети в начальной школе с удовольствием рисуют любимую игрушку, или выполняют более сложные задания. Нарисовав, «что» или «кто» является для него самым ценным, он с удовольствием рассказывает почему. Только умение оценивать и отличать «хорошее» от «плохого» может подтолкнуть ребенка выключить всплывающую негативную картинку при работе в сети интернет, когда он находится один на один с компьютером и т.д.

Тенденция совершенствования, наряду с разумным ограничением устремлений развития и роста, с нашей точки зрения, позволит взглянуть на образование под другим углом. В перспективе, увидеть в нем то место, то пространство, благодаря которому можно выработать идеалы, приоритеты и приблизиться к ним.

**Осуществляющееся движение от идеологии роста к развитию, постепенно приводит к идее совершенствования, которая уже сейчас задает направление изменений в отечественном образовании при решении прикладных, практических задач.** Тенденция совершенствования проявляет себя в концепциях устойчивого, целесообразного, экологически обоснованного развития, когда оно подчинено определенным аксиологическим основаниям.

А значит осталось назвать все своим именем!

## 5.5. Логические проблемы в отечественном образовании

В научно-педагогических исследованиях анализ ситуации, сложившейся в сфере образования, позволяет решать познавательные задачи как минимум двух видов. Во-первых, он обеспечивает обоснованность проводимого исследования, а также задает рамки для поиска ответа на актуальный вопрос. Данный вариант позволяет сконцентрироваться на поиске решения в заданных условиях. Во-вторых, анализ ситуации, как и в первом случае, обеспечивает обоснование, но при этом, выступает в качестве отправной точки для теоретического рассмотрения вопроса в контексте возможного, безотносительно к сиюминутным экономическим, социально-политическим условиям, а также принятым организационно-управленческим решениям. С нашей точки зрения, необходимо четко различать эти варианты. Если успешно решить задачу первого вида, а затем осмысленно или нет переключиться на второй и возвести ответ, решение в контекст общего, перенести полученные выводы на другие объекты, можно с легкостью прийти к суждениям и умозаключениям, не соответствующим действительности.

Отталкиваясь от решения задачи второго вида, в данной статье представлены три группы вопросов. **Первая** – вопросы о знании как об одном из результатов процесса обучения и о логических проблемах в образовании рассматриваются в контексте возможного. Речь идет не о проблемах самой логики, внимание направлено на логические проблемы, возникающие в процессе познания. **Вторая** группа вопросов – это вопросы о контексте, который, с одной стороны, оказывает влияние и даже ограничивает познавательный процесс, с другой позволяет использовать логическую безграмотность в достижении целей, далеких от образования. **Третья группа** – вопросы о логических проблемах, неразрывно связанных с имеющимися условиями, о возможном и необходимом в познании обучающихся для работы педагогом, а соответственно и для подготовки к педагогической профессии.

Познание как движения от незнания к знанию, простирается от чувственных образов вещей и их отдельных сторон, до абстрактных понятий, суждений и умозаключений. Если в представ-

лении отражается внешний образ интересующего нас явления, то в понятии фиксируются существенные признаки предметов и явлений [29, С.150]. Понятие выступает основой для построения простых или сложных суждений, которые уже в качестве предпосылок могут войти в состав умозаключения, содержащее новое утверждение. Трудно переоценить значимость формирования понятий для построения архитектуры знаний, становления логического мышления обучающегося, освоения научного знания и расширения границ познания.

Культурно-историческая психология уже около 90 лет интересуется вопросом об исследовании понятий. Достаточно вспомнить эксперимент Л.С. Выготского – Л.С. Сахарова, имеющий принципиально важное значение для понимания механизма образования понятий у детей и взрослых. Нельзя не отметить, что в упомянутом исследовании имеет место достаточно свободное с точки зрения логики употребление слова «понятие». Так в статье «О методах исследования понятий», отражающей содержание доклада на Педологическом съезде, Л.С.Сахаров говорит о том, что термин «понятие» в их исследовании используется в психологическом смысле, унаследовав «от формальной логики определение этого термина. Понятие в этом смысле (общее представление, значение слова) не является понятием для диалектической логики, однако генетически связано с этим последним» [67, С. 34].

С точки зрения Л.С. Выготского синкреты еще не являются понятиями, а также и комплексы с последней ступенью развития комплексного мышления – псевдопонятиями [11, С. 136-137]. С другой стороны он пишет о развитии понятий на данных стадиях, как например, с понятием «брат», которое на пути своего развития обогатилось личностным опытом ребенка [11, С.187]. Возникает вопрос о том, что же является здесь развивающимся объектом? В качестве такого объекта Л.С. Выготский видит интеллектуальные функции: «развитие процессов, приводящих впоследствии к образованию понятий, уходит своими корнями глубоко в детство, но только в переходном возрасте вызревают, складываются и развиваются те интеллектуальные функции, ко-

торые в своеобразном сочетании образуют психологическую основу процесса образования понятий» [11, С.120-121].

Однако, идея под названием «развитие понятий» была подхвачена, и получила широкое распространение. При этом Л.С. Выготский утверждал, «что в основном путь, приводящий к развитию понятий, складывается из трех основных ступеней, из которых каждая снова распадается на несколько отдельных этапов, или фаз» [11, С.126]. Важно, что в этом утверждении Льва Семеновича речь идет не об этапах развития, а об этапах пути, приводящего к развитию понятий.

Но и это уточнение не снимает следующего вопроса. Если понятие, не в том рассмотренном свободном употреблении, а в соответствии с логическими требованиями все-таки возникло, может ли оно развиваться? До чего может развиваться, например, понятие треугольника? Неужели до квадрата или до какой-нибудь еще геометрической фигуры? Осознавая противоречивость идеи развития понятий, в настоящей статье представлены педагогические аспекты и проблемы познания, опираясь в первую очередь на логические основания, а соответственно, рассматривая понятие как форму мышления, в которой фиксируются существенные признаки предмета.

Учитель говорит: «Я знаю!», ученик говорит: «Я знаю!», и практически все остальные дети и взрослые, относительно известного явления, факта, события или процесса, произносят это или подобное утверждение. Обычно говорят с уверенностью, а иногда и с полной самоуверенностью. При этом, казалось бы, одни и те же знания у ребенка и взрослого, у учителя или ученого, имеют значимые отличия. Установка на выявление этих различий могла бы представиться своеобразной аналитической тренировкой или игрой по абстрагированию, если бы эти знания не становились основанием вполне конкретных действий и поступков, имеющих вполне ощутимые последствия для самых различных сфер нашей жизни. Данное обстоятельство заставляет задуматься о том, что же скрывается за этим привычным выражением, а также о том, какими знаниями, видами знаний мы обладаем, и, собственно говоря, какое отношение это имеет к

современному образованию, учебной и педагогической деятельности?



Схема 5.1.

В общем виде знание представлено на схеме Г.П. Щедровицкого (5.1.), «где "знаковая форма" располагается в верхней части схемы знания, а "объективное содержание" – в нижней части схемы и есть два значка полустрелок или связей, которые образуют цикл или двустороннюю операцию» [84, С.4].

В качестве объективного содержания выступает класс, как идеальных, так и материальных объектов. Место знаковой формы наполняют имена, отдельные слова и тексты, в общем, как отдельные знаки, так и системы знаков.

В философско-эпистемологических дискуссиях уместно детальное обсуждение вопросов о том, что такое знание, об истинности, достоверности знания, о непосредственных и опосредованных знаниях об их роли в научном познании и даже обсуждение знаний о незнании. Педагогическая ситуация принципиально иная. Здесь ребенку не стоит задавать вопросы наподобие такого: «Почему, на каком основании ты решил, что это знаешь, если ты не знаешь, что такое знание?». У ребенка наоборот, он сначала знает, а только потом, спустя много лет узнает, что значит знать. Да и то, об этом узнает не каждый. Ребенок знает по-своему...

– Ты знаешь, кто это? – спрашивают ребенка, показывая на его маму.

– Знаю... – отвечает он.

– Кто? – уточняют у ребенка.

– Это моя мама! – отвечает он.

– Моя! – возражают ребенку.

– Нет, это **моя мама!** МОЯ! – говорит он, прижимаясь к матери....

Маленький ребенок еще не знает не только о знании, но и о том, что такое материнство, что значит быть мамой. При этом для него она не просто «мама», у него есть знание о том, что это

именно «его мама». Он отстаивает это положение в споре – «моя мама» и всё. Возможно, что в своем утверждении ребенок уверен даже более, чем ученый-физик в уравнении Шредингера. Все чувственное восприятие, чувственное представление ребенка связывают его маму с системой знаков: «моя мама».

Чувственная форма познания позволяет устанавливать связь между объектом знания и его наименованием. Эта связь устанавливается не только между близким человеком и его именем, но и между любыми другими чувственно воспринимаемыми предметами и их обозначениями.

Особенность чувственного познания состоит в том, что получаемое знание охватывает представление об индивидуальном объекте, что отличает это представление от понятий (в том числе и научных) фиксирующих существенные признаки ряда предметов.

**Первый вид знания**, в основе которого лежит чувственное познание есть **знание-наименование**. Оно возникает вместе с объектом, его именем в момент появления связки объект – образ объекта – знак. При этом образ объекта может быть сформирован как при помощи зрения, так и при помощи слуха, при помощи вкуса или обоняния, может быть сформирован тактильно. Причем, эти пути, способы могут быть задействованы и по отдельности, и в самом разнообразном сочетании друг с другом.

Со временем дети узнают, что один и тот же объект может иметь различные обозначения. Особенно ярко это проявляется при изучении иностранных языков, но не только...

**Второй вид знания**, в основе которого также лежит чувственное познание есть **знание-описание**. Знание-описание указывает на внешние признаки, по которым можно представить чувственный образ обозначенного объекта и установить связь с его наименованием. Например, словесный портрет человека, его примерный рост, полнота, возраст, цвет волос, пол, особые приметы...

Здесь у нас появляется возможность выразить образ в знаковой форме и транслировать его через описание внешних признаков. Знание-описание позволяет писателю представить пано-

раму происходящего в его произведении события, внешний вид главных и второстепенных героев, а через это создать особое восприятие художественного произведения.

В ходе обучения нередко возникает ситуация, когда учащийся или студент говорит, что знает, но не может выразить свое представление или свою мысль словами. Здесь знание еще не возникло, так как знание предполагает единство знака (системы знаков), объекта (материального или идеального) и связи между ними. Хотя возможно, что человек мысленно или чувственно уже представляет объект. Для педагога это является поводом, чтобы учить выражать имеющееся представление в знаковой форме. Или другая ситуация, когда ученик вызубрил текст и воспроизводит систему знаков, но не может отнести их к обозначаемым объектам. Выявление данной ситуации также задает направление действий для педагога: от работы со смыслами и значениями отдельных слов, к целостному пониманию текста.

Рассмотренные положения имеют отношение также, и к предыдущему, и к последующим видам знания.

**Третий вид знания**, в основе которого также лежит не чувственное, а уже упомянутое мыслительное познание, есть **знание-характеристика**. Данный вид знания позволяет представить нам уже не внешние, как в первых двух случаях, а пока только некоторые из внутренних, существенных признаков интересующего нас предмета. Характеристика сотрудника по месту работы может содержать указание его профессиональных, морально-нравственных, политических качеств. Характеризуют трудолюбие сотрудника, коммуникабельность, ответственность, профессионализм, или, наоборот, его склочность, неуверенность в себе, разгильдяйство и т.п. Научная характеристика может отражать некоторые свойства треугольников, логарифмов, химических элементов и т.п. В некоторых случаях характеристика может состоять из одного признака. Например, человек называя свою профессию, говорит: «Я – учитель!».

И учитель в школе, и преподаватель в вузе, нередко указывают на то, что ответ школьника или студента имеет поверхностный характер. Обычно это возникает в ситуации, когда в отве-

те вместо указания на существенные признаки или сущностные характеристики происходит описание, перечисление внешних свойств или просто указываются названия.

**Четвертый вид знания**, в основе которого лежит мыслительное познание, есть **знание-определение понятия**. Уже не одно десятилетие, изучение логики во многих педагогических вузах не является обязательным. И на вопрос «Что такое определение?», нередко звучат ответы наподобие следующего. Говорится, что это повествовательное предложение, в котором дается пояснение, которое выделяют в учебниках жирным шрифтом, предложение, где после тире следует слово «это».

Нередко педагоги декларируют формирование логического мышления, не зная, что такое логика, и, к сожалению, нередко плохо понимая, что такое мышление. Отсутствие знаний о том, что такое определение, и как необходимо давать определение понятию, какие при этом существуют ошибки, подталкивает учителей к тому, чтобы они требовали от детей заучивать наизусть определения из учебников.

Многие учителя не могут осознанно оценить формулировку мысли, выраженную учеником «своими словами», и либо делают оценку интуитивно, либо запрещают собственные высказывания, не говоря о том, чтобы научить школьников правильному определению понятий, что имеет непосредственное отношение к формированию логического мышления.

Итак, определение, прежде всего это не «выделенное жирным шрифтом или курсивом предложение из учебника». А ведь о том, что такое определение известно не одно ТЫСЯЧЕЛЕТИЕ! Еще Аристотель хорошо понимал, что определение «обозначает суть бытия [вещи]» [1, С. 352]. Как логическая операция, определение позволяет установить границы объема понятия, т. е. отличать круг одних вещей или предметов от других. Для этого мы указываем существенные признаки, которыми в совокупности обладают относящиеся к понятию предметы и не обладают остальные. Сами существенные признаки предмета составляют содержание понятия, а объем понятия охватывает класс относящихся к нему предметов. Например, объем понятия

«растение» охватывает множество всех растений, которые существуют, существовали, будут существовать.

Формулируя определение «своими словами» студенты нередко указывают меньше или больше существенных признаков предмета, нарушая, тем самым требование соразмерности определяющего и определяемого понятий. Например, определяя процесс обучения через его результаты, говорят, что обучение – это процесс взаимодействия педагога и ученика, процесс, в результате которого у учащегося возникают знания. Да, конечно, знания в процессе обучения возникают, но, не указав на умения и навыки, студент дает только часть ответа. Здесь дело не только в том, что отвечающий забыл произнести эти два слова, это имеет прямое отношение к отличающимся процессам, с которыми предстоит работать будущему педагогу. И процесс освоения знаний, и формирования умений, и процесс доведения умений до уровня навыка, не только имеют свои особенности, но и требуют применения различных форм, методов, педагогических приемов и средств.

Определения понятий не должны содержать порочного круга, как в известном примере про маслянистое масло, а также определения должны быть ясными и четкими, т. е. «свободными от двусмысленности; не допускается подмена их метафорами, сравнениями и т. д.» [16, С.40].

Сегодня преимущественно гуманитарные науки наполняются самыми разнообразными метафорическими высказываниями, использующими слова и термины в их не прямом, а переносном значении. С одной стороны, это упрекается в ненаучности, с другой, – это преподносится как особенность современной науки. В общем-то, вопрос о метафоре в науке, в поэзии подробно и основательно рассматривал еще Хосе Ортега-и-Гассет, утверждая, что «метафора в науке носит вспомогательный характер», для него «метафора – это действие ума, с чьей помощью мы постигаем то, что не под силу понятиям. Посредством близкого и подручного мы можем мысленно коснуться отдаленного и недосягаемого. Метафора удлиняет радиус действия мысли» [41, С.207]. В тоже время он хорошо понимал, что метафора не вы-

полняет и было бы странным от нее требовать выполнения функций понятия. При помощи метафоры мы можем в первом приближении зафиксировать явление и, удерживая его через метафору, продолжить движение к сущности и к собственно научному знанию: от чувственных, метафорических форм к существенным признакам и сущности изучаемых явлений, что как педагогический прием может быть весьма эффективно. Другое дело, когда сформулированная метафора объявляется в качестве научного знания, или в качестве научного пути декларируется переход от строгих понятий к метафорическим рассуждениям.

И, наконец, рассмотрим **пятый вид знания**, в основе которого лежит мыслительное познание: **знание – научное объяснение**. Данный вид знания раскрывает **связи и отношения** между существующими явлениями. Необходимо подчеркнуть, что речь идет именно о **научном** объяснении, т.к. оно будет отличаться от других видов объяснения. Например, от религиозного, где в качестве основания будут выступать религиозные положения. Будет отличаться и от педагогического объяснения, суть которого состоит не в том, чтобы объяснить, то, что неясно никому. В начале педагогического объяснения учитель или преподаватель уже знает, а обучающийся нет. И задача педагога состоит в том, чтобы неясное для обучающегося, сделать ясным, чтобы неизвестное стало известным.

В ходе **научного** объяснения причинно-следственной **связи** между явлениями устанавливается соответствие между происходящим и основанием, опираясь на которое делается вывод о происходящем, его причинах и последствиях. Характер данного знания можно представить в следующем виде. Если есть явление 1, то в соответствии с основанием (законом, закономерностью, правилом) Z, будет явление 2.

При **научном** объяснении **отношений** между предметами нередко используется логическая операция деления понятий, разновидностью которого выступает классификация. Отношения устанавливаются также и при помощи сравнения, выявления различий и т. д. В научной и учебной педагогической литературе существует немало систематизированных представлений,

которые некорректно называют классификациями. Взять, например, известную, точнее сказать, систематизацию методов обучения. По дидактической цели выделяют:

- методы приобретения новых знаний;
- методы формирования умений и навыков;
- методы применения знаний;
- методы закрепления и проверки знаний, умений, навыков.

И сразу же видно, что и формирование умений и навыков, и их закрепление и проверка, без применения невозможны. Мы имеем дело с пересекающимися множествами, а при классификации классы не пересекаются!!! Это одно из свойств логической операции деления понятия и классификации соответственно [16, С.46,50]. Такая же логическая ошибка встречается при «классификации» по характеру познавательной деятельности учащегося. Например, и при объяснительно-иллюстративном и при репродуктивном методах обучения преподаватель объясняет «готовые» знания, а учащиеся их воспринимают, понимают, фиксируют в памяти. Отличие состоит в том, что при репродуктивном методе обучения ученики еще и воспроизводят, репродуцируют то, что усвоили. Здесь также имеет место пересечение множеств, в действительности не являющимися классами.

Пример с так называемой классификацией только один из существующих, где проявляется ***проблема логически некорректного научно-педагогического знания***. А ведь достаточно было охарактеризовать рассмотренные методы обучения в качестве групп или видов. Однако данная ошибка воспроизводится в научных и учебных текстах из года в год. Остается только спросить «Почему?».

Таблица 5.4. Виды знаний

№	Название вида	Краткая характеристика
1.	Знание – наименование	возникает вместе с объектом, его именем в момент появления связки объект – образ объекта – знак
2.	Знание – описание	указывает на внешние признаки предмета познания, по которым можно представить его чувственный образ и установить связь с его наименованием
3.	Знание – характеристика	позволяет представить нам уже не внешние, а пока только некоторые из внутренних, существенных признаков интересующего нас предмета
4.	Знание – определение	указывает на существенные, сущностные признаки, которыми в совокупности обладают относящиеся к понятию предметы и не обладают остальные, устанавливает границы объема понятия, позволяет четко отличать круг одних вещей или предметов от других
5.	Знание – научное объяснение	раскрывает <b>связи и отношения</b> между существующими явлениями

Данная таблица систематизирует виды, но при этом, ни в коем случае не является классификацией. В тоже время эта таблица разработана так, чтобы отражать уровни познания, в его изменении от его обыденных, бытовых форм, к научному зна-

нию, что раскрывает сущность движения самого знания. Данное положение продолжает мысль Г.В.Ф. Гегеля о том, что «внутренняя необходимость того, чтобы знание было наукой, заключается в его природе» [14, С. 10]. Тем самым на первом, начальном уровне познания устанавливается связь между именем и его объектом: объект обретает имя, а иногда и наоборот, для имени находится соответствующий объект. Второй уровень позволяет представить внешние свойства объекта и работать с ними. Третий и четвертый уровни познания позволяют работать с существенными признаками предмета. На пятом уровне познания, опираясь на научные основания, мы фиксируем изменения, происходящие с объектом, устанавливаем отношения с другими объектами. В существующих научных текстах, отражающих процесс познания и его результаты, мы как правило сталкиваемся не с одним, а с сочетанием нескольких видов знания.

При этом, утверждение «Я знаю!» применимо к любому из представленных уровней. Далеко не каждый вид знания раскрывает сущность. Более того, достоверность именно мыслительного, научного знания ребенку еще предстоит постичь, приложив усилия и затратив немало времени, закрепляя и одновременно преодолевая привычные способы восприятия и оценки, складывающиеся с самого начала жизни ребенка.

Сначала для него мама просто есть, потом в жизни ребенка появляется слово «мама», и спустя много лет осмысление материнства как явления. Сначала ребенок идет, потом узнает, что обозначается словами «ходьба», «идти», и только спустя многие годы, да и то не всеми, осмысливается явление перемещения на двух ногах, например, объясняется культурное значение прямохождения, причины его появления, и последующее влияние на образ жизни человека. Не удивительно, что для многих более реально то, что воспринимается чувственно, что можно увидеть, услышать, потрогать, а потом дать имя и сказать – «ЭТО ЕСТЬ»!

Без специальных действий складываются предпосылки, чтобы человек чувствовал себя в познавательном плане уверенно, довольствуясь знакомством, познанием внешних свойств, и

может быть случайно схваченными сущностными характеристиками. Что это означает для освоения содержания образования?

Например, на вопрос первоклассника, спрашивающего «Что это?» и указывающего на знак  $\pi$ , который он увидел среди уже знакомых цифр на рисунке, учитель может ограничиться ответом, что это число «Пи» и что его они обязательно изучат в будущем. После этого первоклассник, встретив этот знак в математическом выражении, с полной уверенностью сможет сказать «Знаю, это число "Пи"!». И здесь на начальном уровне познания, возникло знание о том, что есть такое число, с загадочным **наименованием** «Пи». Со временем, усваивая уже **знание-описание**, обучающийся будет понимать, что для обозначения этого числа используется буква греческого алфавита  $\pi$ , которая так и читается «Пи». Он может узнать об истории его появления, о предыдущем или старом названии этого числа или даже когда отмечается день числа  $\pi$ . т. е. все то, что пока еще не раскрывает существенных признаков данного понятия.

**Знание-характеристика** позволит раскрыть некоторые существенные признаки данного числа. Во-первых, что и десятичной системе счисления оно примерно равно  $3,14\dots$ , а в двоичной –  $11,0010\dots$  Во-вторых, можно например узнать, что это число иррациональное, трансцендентное и т. д. **Знание-определение** позволит представить число  $\pi$  как константу, равную отношению длины окружности к ее диаметру, или как длину окружности с диаметром, равным единице, или как площадь окружности с единичным радиусом ( $r=1$ ), а также другие интерпретации определения числа  $\pi$ . **Знание – научное объяснение** позволит произвести расчеты длины или площади окружности по ее радиусу или диаметру. А уже затем, возможно, обучающийся научится рассчитывать и само число  $\pi$  до некоторого количества знаков после запятой, используя известные математические алгоритмы, компьютерные программы или создаст собственные.

Как и в обобщенной ситуации, и в примере с изучением данной темы, и учитель, и ученик, освоив знание любого уровня, могут с уверенностью утверждать следующее. Ученик: «Я

знаю!», а учитель: «Мы это изучили!», ведь не случайно в учебных программах можно столкнуться с целью, с одной или несколькими задачами, которые предполагают познание не выше первого и второго уровня, когда, например ставятся задачи «Познакомить ...» или «Дать описание ...».

Возникает *проблема отсутствия логических знаний об определении, о приемах, схожих с определением понятий*, что не позволяет образовывающемуся осмыслить и оценить статус полученного знания, его вид и уровень. А значимость даже самого примитивного описания появляется хотя бы в сравнении с незнанием, с «абсолютным нулем», по отношению к которому, оно будет выглядеть значительно больше, чем ничего. Эта проблема относится не только знаниям и их видам. Она косвенно касается и некоторых других положений логики, о которых известно еще с античности и которые легли в основу становления и развития европейской науки.

Как складывается и какие условия влияют на содержание образования, его границы, перечень осваиваемых знаний, как устанавливается требуемый уровень освоения? Формально содержание определяется образовательной программой подготовки по специальности или направлению. До вхождения в болонский процесс, цель как образ результата и содержание определялись на основе наук, и определенным образом отражали структуру научного знания.

С переходом на компетентностный подход, требования к содержанию определяются в соответствии со сферой профессиональной деятельности, где предстоит работать выпускнику. Важное значение, здесь, в определении содержания обучения отводится работодателю. Предметный подход формулировал результаты обучения через знания, умения, навыки, компетентностный формулирует через компетенции. Но эти компетенции выражаются в том, что выпускник должен будет знать, что уметь и чем владеть.

Однако есть и существенное отличие предметного и компетентностного подхода к формированию целей, результатов, а соответственно и содержания обучения. Раньше содержание

обучения формировалось в первую очередь на основе наук, на основе структуры научного знания. И именно фундаментальное образование позволяло студенту в вузах подходить к границам научного познания. А недостатки в плане подготовки к деятельности ликвидировались на производстве, либо естественным образом, в первые годы работы, либо через институт наставничества.

Ориентация на востребованные виды деятельности, компетенции, запросы работодателей, позволяют более тщательно подготовить выпускника к профессиональной деятельности. Однако мало кто из выпускников с прикладной подготовкой, погрузившись в профессиональную деятельность, сам по себе продолжит путь к границам научного познания. Как здесь не вспомнить диалог Шерлока Холмса и доктора Ватсона, когда Ватсон, не веря, что Холмс не знает о вращении Земли вокруг Солнца, восклицает:

— Да, но не знать о солнечной системе!.. — воскликнул я.

— На кой чёрт она мне? — перебил он нетерпеливо. — Ну хорошо, пусть, как вы говорите, мы вращаемся вокруг Солнца. А если бы я узнал, что мы вращаемся вокруг Луны, много бы это помогло мне или моей работе? [22, С.17].

Противоречие между исключительно научной подготовкой и подготовкой к деятельности в современном образовании осознается и преодолевается. Так, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, опираясь на традиции и на современные реалии университетского образования, сохранил и фундаментальную, и прикладную составляющие в университетском образовании.

Отечественное высшее образование нередко упрекают в том, что многие выпускники работают не по специальности. На наш взгляд, это не минус, а плюс. Получив серьезное фундаментальное образование, человек имеет широкий спектр возможностей для трудоустройства и социальной мобильности. Это позволяет нашему выпускнику не оказаться «крепостным» одной специальности.

Однако высказанная мысль вступает в противоречие с многолетней экономизацией отечественного образования. Попытка превращения образования в сферу услуг, идея назначения в руководство образовательных организаций и учреждений эффективных менеджеров перенаправляют образовательный процесс от педагогических к экономическим ориентирам. Отечественного педагога из субъекта педагогического процесса, субъекта педагогической деятельности, который обучает и воспитывает, почему-то стремятся превратить в того, кто оказывает услуги, а процесс обучения осуществляет сама образовательная организация.

Об этом говорится в профессиональном стандарте педагога, где утверждается, что основной целью деятельности педагога (учителя, воспитателя) является «Оказание образовательных услуг по основным общеобразовательным программам образовательными организациями (организациями, осуществляющими обучение)» [57, С.1]. Причем в разработке данных положений принимали непосредственное участие представители самого педагогического сообщества [57, С.21].

Содержание образования, охватывающее, в том числе, знания с уровнем их освоения, и педагогическая деятельность, и процесс становления, развития человека загоняется в рамки экономической целесообразности, и определяется не столько гуманитарными или гуманными характеристиками. Конечно же, экономические понятия адекватны для отражения процессов в сфере экономики, а также как средства решения экономических задач. Однако необоснованное применение их к другим объектам, не может не привести к противоречиям.

Для сферы образования, позволяющей человеку по рождению стать и реализоваться в качестве человека культурного, социального, политического, данная экономизация просто вредна. Она приводит к тому, что вместо человека в образовании возникает «человеческий капитал», и уже не человек существительное, существительное – капитал, а человек всего лишь прилагательное, аналогично, и с человеческим ресурсом, и другими экономическими редукциями человеческого бытия.

Тем не менее, из вышеизложенного не следует, что подобная экономизация образования захватывает всех и каждого в отдельности. Конечно же, есть и субъекты в интересах которых, и действуют существующая экономика и образование. Здесь реализуется особое основание для социальной стратификации, где элиты должны быть подготовлены как субъекты экономического процесса, а остальные как ресурсы, средства, капитал, да еще и квалифицированные потребители.

Этому, несомненно, противостоят духовно-нравственные качества сообщества тех отечественных педагогов, которые, не подрывая и огульно не критикуя основы отечественного образования, не поддаваясь на провокации его экономизации, продолжают видеть в ученике субъекта и творческую личность, а не потребителя товаров, ресурс или капитал. Если географические границы национального государства защищают военные, политические интересы внутри и вовне страны отстаивает власть, то духовно-нравственные основы оберегают педагоги, работники культуры и религиозные деятели. Оказываясь на пути движения капитала и реализации экономических интересов, они, несомненно, будут подвергаться давлению вплоть до провокаций и дискредитации.

Интернет, являясь знаковой системой, обладает некоторыми свойствами, схожими с капиталом, который представляет собой не просто стоимость, а самовозрастающую стоимость. Интернет реализует функцию самовозрастающей знаковой системы, на пути роста у которой также оказываются отечественные педагоги, использующие традиционные, контактные, а не дистанционные или сетевые формы обучения. В этих формах обучения ученики находятся в области взаимодействия с педагогом, и это не может не рассматриваться как ресурс для расширения сферы влияния интернет-корпораций, а значит с педагогами, не реализующими интересы данных корпораций, несложно предположить самые разнообразные столкновения. Преимущество контактной педагогики, недоступное интернет - технологиям, состоит в «живом» и непосредственном общении педагога с учащимися, а также учащихся с педагогом и между собой. От

этого преимущества можно мягко отвлекать учеников, запуская в учебный процесс разнообразные гаджеты, а педагогов, перенаправлять в сторону использования ИКТ, упрекая в отсталости и не современности за то, что они используют традиционные формы обучения.

Но не только извне педагогическое сообщество подвергается всевозможным воздействиям. И сами представители педагогического сообщества наносят удар, например, по традиционным, но проверенным, действующим и результативным формам обучения. «Урок умер! Да здравствует игра! Лекция устарела!» – заявляют незаурядные представители научного и педагогического сообщества. Подобные утверждения звучат не потому, что та или иная форма не работает или не может использоваться, а потому, что «устарела», как – будто речь идет о вещи, выходящей из моды и переезжающей на дачу. Следование моде в образовании, как и в других сферах, стимулирует создание и приобретение нового, а значит, расчищает место для самореализации отдельных представителей педагогического сообщества.

При этом, например, упомянутая игровая форма, поддерживая интерес и очень часто высокую мотивацию, не всегда эффективна в плане достижения образовательных результатов, например, когда требуется сосредоточенность и уединение, а продвижение дистанционных образовательных технологий, постепенно выводит ученика из-под непосредственного влияния конкретного живого учителя, и вводит в сферу влияния процессов, протекающих во всемирной паутине. Пусть и немного ироничный вопрос: «Если ты не паук, то какую роль тебе отвели в паутине?», остается без ответа.

Но не только распространение дистанционных технологий, сама по себе компьютеризация педагогического процесса оказывает прямое влияние на характер и уровень осваиваемых знаний. Массовое применение компьютерных презентаций в процессе обучения помогает и объяснить, и способствует пониманию обучающимися нового материала. Использование презентаций опирается на дидактический принцип наглядности, о котором известно не одно столетие. Наглядность задействует

чувственное восприятие и помогает лучше представить, рассматриваемый объект. Если для цели обучения достаточно усвоения знаний на уровне наименования или внешнего описания, то хорошая иллюстрация или демонстрация несомненно способствует этому.

Однако чувственное представление не заменяет процесс мышления, восприятия объекта «оком разума». Здесь наглядность может, как поспособствовать переходу к мысленному восприятию объекта и его существенных свойств, так наглядность может оказаться препятствием потому, что образ, возникающий при демонстрации презентации, может быть более ярким и притягательным, чем построенная модель или любая другая абстракция.

Научиться мысленно представлять объект, а тем более оперировать его изменениями, сложнее, чем увидеть все на картинке в готовом, да еще и педагогически адаптированном для восприятия виде. Это усложнение хорошо проявляется в ходе освоения игры в шахматы. Обычно вначале ребенок просто играет шахматами, т.е. шахматными фигурами. Этому могло предшествовать наблюдение за игрой взрослых, или же просто именно шахматные фигуры оказались среди других игрушек. Потом его обучают игре, тому, как называются и ходят фигуры, основным правилам игры и он начинает играть с другими в шахматы. В какой-то момент возникает ситуация, что от зрительного образа доски и фигур надо оторваться, и для начала, просчитать на один-два хода вперед свои действия и возможные ответы соперника. Со временем счет вариантов и ходов увеличивается и в какой-то момент, человек оказывается способным играть не глядя на доску.

Здесь чувственное восприятие фигур, доминировавшее вначале, выступает основой для будущего мыслительного представления шахматной партии. Однако среди тех, кто учился играть в шахматы, многие остановилось на этапе изучения названия фигур и спустя некоторое время могут вспомнить, как ходят только некоторые из них. Тем не менее, есть немало и тех,

кто освоил игру, научился считать варианты на много ходов вперед, и даже играть, не глядя на доску.

Применение знаний с опорой на понимание сути явления или процесса не тождественно с применением знания по освоенному алгоритму, которое может осуществляться и без осмысления происходящего. Например, методом подстановки: владеешь арифметическими операциями, подставь вместо значка число, посчитай, а учитель продемонстрирует алгоритм решения задачи соответствующего типа.

И вдруг начинает ускользать математический смысл, пропадают количественные отношения, исчезают пространственные формы действительного мира. Происходит «натаскивание» на решение задач. Понимая суть, при решении задачи происходит воплощение идеи. Решая задачу без понимания сути, работает память, происходит воспроизведение освоенных ранее действий.

Сегодня компьютер может многое автоматизировать, а имея нужную программу во многих случаях можно ограничиться знаниями первого и второго типа, достаточно на клавиатуре идентифицировать соответствующие клавиши и ввести данные в нужные поля. А главное – ответ будет получен такой как надо, но чему здесь научишься? В данной ситуации математическое образование редуцируется до инструктажа по грамотному использованию современной техники в проводимых расчетах, происходит не математическое образование, а математический инструктаж.

Важно помнить, что передавая часть функций на выполнение внешним устройствам, мы высвобождаем силы и время. Но, если мы не будем ставить новых и более сложных образовательных задач, применение ИКТ может стать препятствием на пути индивидуального развития человека.

Решение задачи простой подстановкой может позволить ученику прийти к убеждению, что у него с математикой все в порядке, да и учитель будет спокоен – ученик нужную задачу решит. Любой педагог, так или иначе, понимает или догадывается, что натаскивание на решение задач по алгоритму, при по-

мощи компьютерных средств, заменяющих человека, для математического образования не достаточно. Но зачем придавать этому особое значение и обострять ситуацию? Зачем нужны дополнительные усилия, направленные на проникновение от имен и описаний к сущности явлений, усилия направленные на познание возможности оперирования с ними? Зачем они нужны, если учащийся или студент и без этого могут с уверенностью сказать «я знаю», а педагог – «я учил»?

Еще одна **проблема** – **проблема логической подготовки педагогов**. На протяжении многих десятилетий образование по педагогическим специальностям не предусматривает обязательного изучения логики, и если она изучается, то во многих случаях факультативно. Педагог, знающий логику, как минимум улыбнулся бы, прочитав, определение понятия образования, как обучения и воспитания, зная, что в ходе перечисления и проводя примеры процессов, входящих в образование. Мы разъясняем смысл данного понятия, но не даем, при этом, определения.

Об этом можно прочитать в обычном учебнике по логике: «Разъяснение посредством примера используется тогда, когда легче привести пример или примеры, иллюстрирующие данное понятие, чем дать его строгое определение через род и видовое отличие. Объяснение понятия «животный мир пустыни» происходит путем перечисления видов ее обитателей: верблюд, джейран, черепаха, ящерица, варан, кулан и др.» [16, С.43-44].

– Образование – это обучение и воспитание?

– Да!

– А самообразование?

– И самообразование!

– А развитие?

– И развитие!

И так можно перечислять варианты, пока они не закончатся, однако к определению понятия такая работа не относится. Но главное, что наличие иллюзии о наличии определения понятия образования становится препятствием на пути научного поиска ответа о сущности данного явления.

Это важно не только для науки, это важно для практики. Педагог, знающий существенные признаки образования, его составляющих обучения и воспитания, сможет заметить подмену процесса обучения «околокомпьютерной» деятельностью на уроке, он будет способен увидеть и ситуацию, когда под видом полового, семейного воспитания в образовательные организации проникает растление, достаточно вспомнить о программе «Холис» Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ).

Собственно говоря, о таких приемах подтасовок и манипулирования известно не одно столетие. Первый прием: сохраняем позитивное название, как в приведенном примере, урок, семейное воспитание, и наполняем его другим, а если нужно, то и негативным содержанием, перенося то хорошее, что связано с этим названием, на другое явление, но при этом подрывая позитивное отношение к самому явлению. И обратный прием манипулирования. Сохраняют сущность, меняя некоторые внешние признаки и название. И, например, террористы как по мановению волшебной палочки, руками их спонсоров превращаются в умеренную оппозицию. А соответственно, если первых надо было уничтожать, то со вторыми следует договариваться.

Здесь четко проявляется и осмысливается ***проблема уязвимости обучающихся и педагогов, не владеющих логикой, перед социальным манипулированием и подтасовками***. Отсутствие знаний о понятиях, их определениях, о построении суждений и правильных умозаключений создает предпосылки для злоупотреблений и в образовании, и в общественной жизни, а в области науки отбрасывает нас к донаучным и ненаучным формам мышления и деятельности. Если не изучается астрономия, несомненно, будут процветать астрологи.

Научное познание продвигается различными путями. В-первых, от явлений и их обозначений, наименований, через описание внешних свойств, к мышлению о сущности происходящего и научно обоснованному прогнозированию изменений. Во-вторых, мыслительная работа может привести к пониманию того, что ненаблюдаемое пока явление должно быть в реальности, например, когда расчеты астронома показывали, что в опреде-

ленном месте должна быть звезда, планета, и только потом ее доводилось обнаружить при помощи оптических приборов.

Научное мышление, продвигаясь от бытовых, обыденных представлений к осмыслению сущности явлений, опиралось на результаты работ по логике, используемые в качестве средств мыслительной работы. Логика, изучая мышления, производит средства, орудия мысли. Это понимали еще ученики и последователи Аристотеля, объединяя его логические работы под одним общим названием «Органон», что в переводе на русский язык означает «орудие», а в отношении логики может быть интерпретировано как «орудие мышления».

В среднем образовании, и в существенной части высшего, формирование логического мышления происходит по сопричастности к изучению математики, физики и других наук, или же не логическое мышление таким путем не появляется, а тогда и науки изучить не удастся. Здесь проявляется **проблема стихийности формирования логического мышления**, сам факт возникновения которого имеет случайный характер. При этом, логические «орудия мышления» могут осваиваться, например, в курсе логики, для освоения учебных предметов и постижения научных дисциплин. Они могут изучаться на материале освоения одних учебных курсов и использоваться при изучении других. Возможно сочетание и первого, и второго. Упомянутая **проблема логической подготовки педагогов** проявляется и в том, что эти возможности, преимущественно, так и остаются возможностями, так как для первого варианта необходимы учителя, подготовленные для обучения «Логике», решены организационные вопросы преподавания данного предмета в образовательных организациях. Для второго, курс логики должен стать неотъемлемой составляющей педагогической подготовки каждого учителя, решающего задачу формирования логического мышления на своем предмете.

Рассмотренные виды знаний позволяют установить требования к результатам собственного познания, правильно оценить, в каком случае знания позволят научно объяснять и прогнозировать изменения, происходящие с объектами познания, а в каких

случаях знания свидетельствуют лишь о знакомстве и внешнем описании. Понимание сути операции определения понятия, объяснения явлений, классификации позволяет избегать ошибок, о которых известно не одно столетие, а изучение логики будет способствовать не только научному познанию, но и сделает человека более устойчивым к манипулированию и другим интеллектуальным вызовам. Это особенно важно в настоящее время, когда ослабевают, а местами и теряются полностью такие фундаментальные характеристики западной цивилизации, как познание сущности и неразрывно связанный с ней поиск Истины, процессы, которые развивались не столько ради сиюминутной практической выгоды, а уже потому, что ложь считалась грехом. А что сегодня? Лавинообразное распространение фейковых новостей и подтасовок, которые, конечно же, были всегда, только раньше не выдавались за доблесть!

## 5.6. Проблема воспроизводства глупости

Если попытаться найти орган глупости по аналогии с тем, что «органом ума» считается мозг, то, ничего не обнаружив, можно прийти к безнадежному выводу, что глупости-то и не существует, что есть некое понятие-призрак, за которым отсутствует объективное содержание. Это было бы лучшей услугой самой глупости которая позволяла бы ей и далее беспрепятственно транслироваться, воспроизводиться.

На защиту глупости может стать и «псевдополиткорректность», утверждающая, что нужно концентрироваться исключительно на позитивных сторонах развития каждого человека, тем более ребёнка. Понимание того, что негативное само по себе далеко не всегда исчезает, а также стремление к научной точности отражения объективной действительности, не позволяет поддаваться на подобные провокации.

Сегодня интернет как глобальная знаковая система, обеспечивающая движение, хранение, преобразование знаковых форм, по сопричастности участвует и в распространении ошибочных, некорректных форм мысли, которые не отражают, а искажают происходящее. Неслучайно решается вопрос о противодействии фейковым новостям на законодательном уровне. И это позитивное решение начинают критиковать, интерпретируя как покушение на свободу слова.

Но не только интернет, воспроизводство глупости обеспечивается в межличностном общении, его обеспечивают и средства массовой информации, и книги, и даже учебники.

При этом сами приемы формирования и развития глупости, приемы, обеспечивающие её воспроизводство нельзя отнести ни к педагогическим, ни к психологическим, так как по своей сути они противостоят и педагогической, и психологической этике. Однако данные приемы, включающие вполне конкретные действия, имеют место в практике современной системы обучения и воспитания, и глупость, проявляется в качестве нежелательного эффекта, неожиданно возникающего по сопричастности к позитивному решению образовательных задач, а иногда, к сожалению, и вполне ожидаемо...

Для педагогической теории и практики важно изучение всего многообразия возможностей влияния на развитие человека, как позитивных, с целью их дальнейшего использования в образовательном процессе, так и негативных, с целью предупреждения, недопущения, а при возникновении и исправления. Так и при формировании умственных действий, «знание их различных нарушений и способов их восстановления — должно явиться существенным условием успешного обучения», - утверждал П.Я.Гальперин [13, С.189].

**Характеристика понятия глупости.** Размышления о глупости простираются от представления её как субстанции, как противоположности уму, интеллекту, мудрости к их неполноте, недостаточности, искажению. Достаточно вспомнить «Похвалу Глупости» Эразма Роттердамского [86], где Глупость как главная героиня хвалит себя, или же высказывание И.Канта о том, что глупость представляет собой «отсутствие способности суждения» [26, С.251], или открыть современную работу Я.Добровольского «Философия глупости», в которой она представлена как «дисфункция или искажение понимания» [21, С.190].

При этом слово русского языка «глупость» нетождественно иностранным аналогам, имеющим близкие по смыслу, но при этом не тождественные значения. Так в «Критике чистого разума» И.Кант пишет: «Der mangel an Urteilkraft ist eigentlich das, was man Dummheit nennt, und einem solchen Gebrechen ist gar nicht abzuhelfen» [26, С. 250], что в переводе на русский язык означает: «Отсутствие способности суждения есть, собственно, то, что называют глупостью, и против этого недуга нет никакого лекарства» [26, С. 251]. И когда Кант говорит, что от глупости лекарства нет он использует не метафору, для него глупость «Dummheit» дана человеку от рождения и представляет собой «этот непоправимый недостаток» [26, С. 251].

В аналогичном контексте «Dummheit» используется в разговорной немецкой речи, так пословица: «Mit der Dummheit kämpfen Götter selbst vergebens» означает, что с глупостью сражаются Боги напрасно. Глупость «Dummheit» говорит об от-

сутствии таланта в интеллектуальной сфере («mangelnde Begabung auf intellektuellem Gebiet») [88, С.284], при этом такого таланта который дан от рождения, подразумевает природную врожденную способность [88, С.187]. Для И.Канта глупость «Dummheit» связана недугом, болезнью, от которой нет лекарства. А о не тождественности понятию «глупость» немецкого «Dummheit» как болезни и отсутствию способности суждения, говорит и то, что слово «Torheit», встречающееся у Канта, переводят также словом «глупость» [24, С.83].

В русском языке понятие глупости не сводится к отсутствию от рождения способности суждения, к неизлечимому недугу, на что может подтолкнуть исследователя недостаточное осмысление переведенной цитаты Иммануила Канта. Российская культурная традиция связывает глупость с человеком, его возрастом, умственными действиями и их результатом, не отрицая глупости и как возможного проявления болезни.

Один из смыслов употребления слова «глупость» напрямую связывается с детским возрастом. Так, у А.С.Пушкина можно прочесть следующие строки: «С глупых лет меня ты воспоила» или «Беспечен он, как глупое дитя» [68, С.491]. А если мама мягко скажет ребёнку: «глупенький», то здесь не будет осуждения. Более того, в русском языке слово «глупыш», сказанное по отношению к ребёнку, может употребляться ласкательно [40, С.133], как, например, в строке известной колыбельной песни: «Что же ты, глупышка, не спишь?».

В раннем возрасте проявляется **глупость по наивности** или наивная глупость, которая свойственна детям, но и не только им. Наивным обычно представляется человек «простодушный, по-детски непосредственный, доверчивый и неопытный» [34, С.288]. Глупость ребенка по наивности проявляется в ситуации, когда он не знает или не может сделать то, что уже доступно взрослым, однако он и не обязан этого знать или уметь. Когда ребенок говорит, что думает, в силу своего возраста не знает и с открытым сердцем воспринимает то, что говорят ему взрослые, это оценивается как норма. Однако взрослый совершая глупость по наивности «по простоте душевной», без должной критики и

сомнения воспринимая утверждения, а также высказывая суждения без учета возможных негативных последствий, нередко вызывает сожаление.

Несколько иное отношение к **глупости по невежеству**, которая проявляется когда человек делает некорректные выводы, ввиду того, что не знает или не умеет того, что должен знать, должен уметь, например в силу выполняемой работы, занимаемой должности. В более мягком варианте проявится **глупость по неведению**, когда в соответствии с возрастом, положением, должностью - мог бы знать. Не должен, но мог бы.

**Глупость по привычке** проявляется когда человек освоив и привыкнув к некорректному способу мысли, после этого осваивает правильный, тем не менее, время от времени, воспроизводит тот, к которому привык ранее. Для педагогов хорошо известно, что научить с самого начала делать правильно бывает намного легче, нежели переобучить действовать правильно, того, кто считает, что умеет, но делает неверно. Глупость по привычке следует отличать от **глупости, проявляющейся в силу характера**, темперамента, которые могут помешать всестороннему обдумыванию вопроса и спровоцировать к эмоциональному высказыванию ещё недоработанного суждения.

Охарактеризованные основные виды глупости, зарождающиеся в области умственных действий, проявляются во внешних действиях с предметами, в повседневных суждениях, которые в обыденной коммуникации могут быть приписаны полученному результату (статье, книге), а также свойствам конкретного человека: «Сия глупая старуха не умела никогда различить двадцатипятирублевой ассигнации от пятидесятирублевой», - утверждает герой повести А. С. Пушкина [68, С.491].

В научной коммуникации, за исключением глупости возникающей как неизбежное следствие неизлечимой болезни, приписывать конкретному человеку единожды совершившего глупый поступок, свойство «глупость» в качестве существенного было бы неверно. Быть глупым и совершить глупое действие, глупость не одно и то же. Что касается недуга, болезни связанной с проявлением глупости, то для работы с данным объектом

было введено понятие «олигофрения», обозначающее умственную недостаточность, расстройство интеллектуального развития. И, как любой болезнью, вопросами исследования и её лечения ведаёт медицина. Конечно, педагогическая наука не должна ставить задачи лечения этого недуга, и тем не менее, вопросы образования детей с данным диагнозом не могут не интересовать педагогическую науку, в частности олигофренопедагогику. Кстати, ещё И.Кант считал людей с неизлечимым недугом отсутствия способности суждения, не только обучаемыми, но и способными к достижению значительных результатов: «Тупой или ограниченный ум, которому недостает лишь надлежащей силы рассудка и собственных понятий, может обучением достигнуть даже учености», - утверждает он [26, С.251].

В современной психиатрии, говоря о глупости обычно подразумевают состояние не доходящее «до болезненного отклонения - дебилности» как легкой степени олигофрении [58, С.234-235, 253]. Также в связи с проявлением глупости фиксируются состояния пограничного характера: между нормой и патологией, психическим здоровьем и болезнью. Работа с данными состояниями не может быть предметом исключительно педагогической науки и практики, без кооперации с медициной в пограничных с болезнью ситуациях обходиться неверно.

При этом глупость в жизни обычного человека не должна оставаться вне сферы внимания педагогической науки, для которой вопросы обучения и воспитания человека, его становления и развития, преодоления препятствий на пути успешного достижения образовательных целей, являются первостепенными. Вопросы выявления и преодоления глупости, до появления ее закрепленных, педагогически запущенных форм имеют важное значение.

**Глупость и её проявление.** О проявлении глупости можно говорить после того как произошли следующие процессы. Во-первых, осуществлены умственные действия. Во-вторых, произошло соотнесение осуществленных умственных действий с нормой, правилами соответствующими данной конкретной ситуации. В-третьих, выявлены несоответствия между реальными

действиями и нормой. И, наконец, в-четвертых, квалифицирована на глупость.

Если были только осуществлены умственные действия, но не сделаны остальные шаги по ее выявлению, то глупость, если она имела место, так и останется жить в не выявленной, неявной форме. Хороший способ «оказать услугу» глупости - её не замечать, не выявлять, не квалифицировать. Если не сделаны шаги по выявлению глупости, это не значит, что её не было! Для конкретного человека будет важным и то, кто эти шаги по выявлению глупости осуществит. Возможно он сам, и осознав ошибочность, неполноту действий сделает соответствующий ситуации вывод, а возможно процедуры соотнесения его умственных действий с нормой, квалификации глупости, осуществят в отношении его действий другие.

В самом общем виде глупость предстаёт как ошибка, как неполноценность, неполнота действий которые можно было бы избежать потому, что людям известно как при решении данной задачи действовать правильно. И если ребенок не знает как правильно и совершает, то это тоже глупость, но уже без негативного оттенка, а если же человек знает и совершает, то к такой глупости принципиально иное отношение.

При этом понятие глупости и понятие ошибки нетождественны. Не будет глупостью вынужденное совершение действий, о правильном осуществлении которых конкретный человек хоть и не знает, но и не должен знать, техникой выполнения которых не владеет, но и не должен владеть. Это справедливо именно при вынужденности осуществления действий, например, в ситуации когда летчику стало плохо и у пассажира есть только один вариант спастись - самому сажать самолет, здесь ошибки при посадке не стоит квалифицировать как глупость. Нельзя рассматривать в качестве глупости ошибку, возникающую в ходе решения задачи, сложность которой такова, что ошибка не только возможна, но и ожидаема. Здесь разрыв между «уровнем интеллекта» и «уровнем сложности» задачи будет зависеть не от уровня освоенности умственных действий, а от сложности самой задачи, проблемы, которая может быть в принципе не ре-

шаемая. От того, что выявление ошибки не всегда говорит о проявлении глупости, не следует отказываться от самого понятия «глупость», т.к. прикрываясь, например, тезисом, что ошибаются все, и это выглядит допустимым, нужно понимать, что ошибка ошибке рознь, и допустимость некоторых, например, глупых ошибок, далеко неочевидна. Глупо не замечать глупость, потворствуя глупости.

***Глупость выступает как редуцированный способ умственных действий***, несоответствующий необходимым и существующим на момент совершения действия нормам. С изменением норм, теорий, представлений будут меняться и требования к адекватному осуществлению действий, однако было бы некорректно применять новые нормы к действиям прошлого, называя их глупыми или наоборот. Здесь нельзя смешивать выявляемые свойства объекта и те, которые мы ему приписываем.

Глупость в данном понимании (не в смысле проявления болезни) не характеризует негативно умственные задатки человека, но может характеризовать уровень развития его способностей, а соответственно и возможностей действия. Она не характеризует человека полностью, т.к. быть глупым и совершить глупое действие не одно и то же. О глупости будут свидетельствовать результаты (вопросы, суждения, тексты), как особенности организованности материала, которые несут на себе отпечаток соответствующих глупых действий.

***Глупость в поведении человека.*** Поведение человека проявляется в действиях. В поведении человека можно выделить осознанную и неосознанную составляющие. Неосознанные формы поведения человека имеют естественный характер, не предполагают осознания человеком действий, их результатов, а также возникающих по сопричастности эффектов. Неосознанные действия возникают, например, в виде реакций на воздействия, они могут быть представлены при помощи хорошо известной в психологии схемы «стимул - реакция». Проявление глупости было бы неверно относить к неосознанной сфере, но при этом отсутствие интеллектуального контроля за естествен-

ными реакциями, может свидетельствовать в том числе и о её проявлении.

Осознанные формы поведения предполагают наличие знаний о самих действиях, их основаниях, средствах, предмете, результатах, возможных последствиях. При этом осознаваться может как вся система в целом, так и её отдельные составляющие, не отражая картины в целом. В качестве основы осознанных действий могут выступать цели. Эти формы поведения хорошо изучены в теории деятельности. Здесь нужно только уточнить, что целенаправленность действия, это свойство, которое возникает у действия в деятельности и связи с этим имеет функциональный характер. Аналогична ситуация и с действиями, основой которых выступают ценности. Диапазон действий основанных на ценностях, ценностно-ориентированных действий может простирается от приобретения жилья в фешенебельном районе и до служения отечеству, добру, справедливости.

В основе данного деления осознанных действий лежат представления И.Канта о гипотетическом и категорическом императиве. Императив, с его точки зрения, представляет собой «правило, которое характеризуется долженствованием, выражающим объективное принуждение к поступку» [25, С.323], гипотетический императив ориентирован на достижение цели, результата, а категорический «определяют только волю, [безразлично], будет ли она достаточной для результата или нет» [25, С.323]. С одной стороны мы говорим о норме деятельности направленной на достижение целей, с другой, подразумеваем известную мысль: «Делай, что должно, и будь, что будет!».

Однако не только цели и ценности могут лежать в основе осуществляемых действий, например, осознанные действия по привычке. Именно поэтому мы будем говорить о том, что у осознанного действия можно выделить основание. В качестве оснований могут выступить ценности и цели, отдельные задачи и комплексные планы, должностные обязанности и даже обычные житейские привычки. В поиске оснований важно их именно выявить, желательно с помощью осознающего действующего лица, а не приписать из внешней позиции.

Поведение человека, проявляющееся во внешних действиях является и выражением его характера, и оказывает непосредственное влияние на сам характер, включаясь в процесс его становления. Так С.Л.Рубинштейн утверждает: «Характер человека — и предпосылка и результат его реального поведения в конкретных жизненных ситуациях» и ; обуславливая его поведение, он в поведении же и формируется» [64, С.665]. Качество, ставшее чертой характера, уже будет говорить не о частном случае его проявления, а о самом человеке, например, «человек, который ни при каких условиях не способен к бдительности, - это уже не доверчивый, а наивный или глупый человек» - утверждал С.Л.Рубинштейн [64, С.668]. При возникновении многократных повторений глупых действий, сама глупость из отдельного проявления может с лёгкостью превратиться в относительно устойчивую форму поведения, преодолев путь от разовой акции до черты характера, делая уместным словосочетание «глупый человек». И если глупости делает каждый человек, то не у каждого она становится чертой характера.

В развитии глупости можно выделить следующие этапы:

1. Этап допустимой глупости. Редуцированные способы умственных действий проявляются вследствие того, что человек еще не овладел нормой, например, по причине юного возраста, так и могут быть спровоцированными с дидактическими целями для дальнейшего преодоления редукции и построения полноценного способа умственных действий для решения задач определенного типа.

2. Этап неоправданной глупости. Человек воспроизводит редуцированные способы умственных действий уже владея нормой правильного их выполнения.

3. Этап закрепления глупости. Вторичное и последующее повторение глупости. Как один из возможных, хоть и не корректных, способов умственных действий, глупость в ходе повторения автоматизируется, становится привычкой, чертой характера и может существовать уже неосознанно: «Давно известно, что любой психический процесс по мере его усвоения автоматизируется, передается, как мы теперь это понимаем, на

динамический стереотип и «выпадает» из сознания. К умственным действиям это относится в особенной мере», - писал П.Я.Гальперин [13, С.188].

В некоторых случаях глупость по наивности не попадает в сферу педагогического преобразования. Тогда после первого этапа может сразу этап закрепления. Эта касается и детей и взрослых. Так к примеру, научная наивность студента, впервые приступающего к научной работе, без должного руководства и сопровождения, может привести к закреплению как индивидуальных, так и достаточно распространенных ошибок.

Нарушение последовательности, исключение или подмена одного элемента другим, не соответствующим остальным, верный путь к ошибке, к совершаемой глупости. Обеспечение данных нарушений, исключений, подмен, представляет собой механизм появления глупости, а ее повторение приводит к закреплению в качестве черты характера. При этом «жизнь» глупости не ограничивается проявлением отдельных индивидуальных ошибок. Мы имеем дело и с коллективными ошибками в процессах совместного решения задач, в принятии корпоративных решений. Мы имеем дело с культурной преемственностью, воспроизводством глупости.

**Уровни создания редуцированных способов умственных действий.** В сложных системах действий, представляющих собой их последовательность, поэтапно разворачивающуюся во времени, могут оказаться рядом корректные и некорректные, выполняемые в соответствии с ценностями, нормами и правилами или нет. И если в рассматриваемой последовательности, на фоне правильных действий, закрадывается некорректное, то оно может остаться и незамеченным. Только ситуация, когда некорректное действие включают в способ для достижения целей, рассчитывая, что оно останется незамеченным, будет свидетельствовать уже не о глупости, а о манипулировании, осуществляющемся в расчете на то, что ошибка не будет осознана и идентифицирована.

Системное представление объекта, в том числе и последовательности умственных действий, позволяет нам концентриро-

ваться как на уровне отдельного элемента системы, так на уровне системы в целом, так и на уровне условий, в которых данная система существует. Логика системного анализа обычно предполагает движение от общего целого к элементам, связям и отношениям между ними. Исключительно для удобства изложения мы начнем двигаться от описания отдельных элементов, выделяя три основных уровня возможностей обеспечения редукции способа умственных действий, возможностей формирования и развития глупости:

**1. Уровень отдельного элемента** системы умственных действий. Исключая из содержания образования значимый элемент, обеспечивая его подмену некорректным, ложным, не соответствующим действительности можно получить системный эффект, когда целое, содержащее в том числе и полноценные элементы, будет представлять собой редуцированный способ.

**2. Уровень системы** умственных действий. На уровне системы возникновение редуцированных способов умственных действий обеспечивается неадекватным отражением сложного системного объекта в целом. Обычно данная неадекватность возникает в связи с неполнотой отражающих объект элементов, связей и отношений между ними. Тем не менее, имеют место случаи, когда отражение (описание, модель, схема) имеет избыточный, для решаемой задачи, характер. Неадекватность может возникнуть и через фиксацию признаков, не имеющих прямого отношения к объекту, как в случае с косвенным, метафорическим значением слов, используемых в научных текстах.

**3. Уровень условий** существования системы умственных действий. Формирование у человека личностно-значимых психологических качеств, таких как отдельные черты характера, привычки, определенные отношения не гарантирует осуществление конкретной последовательности умственных действий. Но именно эти сформированные психологические условия выступают в качестве важной основы, обеспечивающей развитие как позитивного, так и негативного в системе умственных действий человека.

Редукция способов умственных действий может осуществляться как сознательно, так и стихийно. Стихийные, неосознанные влияния, после осмысления могут использоваться целенаправленно. Знание о возможностях, о технологических приемах формирования и развития глупости, может использоваться как для достижения этого результата, так и для идентификации намерений формирования глупости с целью её недопущения, предотвращения использования таких приемов в практике осуществления образовательного процесса.

Технологические приемы формирования и развития глупости как приемы, использование которых способствует возникновению неполноценности осваиваемого способа умственных действий, могут использовать возможности нескольких уровней. Даже фиксируя вначале только изменения на уровне отдельного элемента, на следующем шаге анализа, можно увидеть изменения в системном целом. В связи с этим отнесение приводимых примеров к конкретным уровням делается достаточно условно, по первоначальной установке и первым формирующим действиям.

Так, для дисбаланса **на уровне элемента способа умственных действий** можно исключить (или просто не включать) изучение понятий, которые необходимы для решения образовательных задач. Таким технологическим приемом исключения значимого элемента можно считать следующий. В содержании образования по многим направлениям административным решением не включается курс классической логики, содержащий такие элементы как «понятие», «определение понятия», «классификация» и другие. И как следствие не формируется умение правильного определения понятий, отсутствуют знания о типичных ошибках, возникающих при определении понятий. Произоцируются ошибки о которых известно не одно тысячелетие!

На уровне среднего образования это способствует редуцированным формам выражения научной мысли. Становится типичным воспроизведение «вызубренного» текста из учебника, т.к. мысль высказанная «своими словами» с позиции правильности определения, суждения, умозаключения, не может быть

оценена педагогом, не знающим данных разделов логики. При этом, если текст из учебника только выучен, но не осмыслен, не возникает и мыслительного отражения объекта.

На уровне высшего образования, в научных исследованиях нередко предлагаются «новые определения понятий», создаются «классификации» людьми, не знающими, что с точки зрения логики обозначают слова «определение», «классификация». В учебниках по педагогическим дисциплинам можно прочитать, что дидактика - наука об обучении и образовании [48, с. 292-293], а так как образование сегодня трактуется через процессы обучения и воспитания, возникают некорректные выводы, и понятие дидактики смешивается с понятием педагогики как науки изучающей образование (обучение и воспитание) в целом.

В педагогической литературе присутствуют и так называемые классификации методов обучения: по источнику знаний; по характеру учебно-познавательной деятельности [48, с. 273-277]. Именно «так называемые», т.к. с точки зрения логики, классы не пересекаются, а отождествлять систематизацию по определенному признаку [48, с. 273] и классификацию, также логически неверно. Чтобы избежать ошибки было бы достаточно представленные методы обучения объединить в отдельные виды, или например, группы. К сожалению, эта глупость, скорее всего глупость по логическому невежеству, на протяжении многих десятилетий воспроизводится через учебные тексты и для многих представителей педагогического сообщества не просто воспринимается нормально, как само собой разумеющееся, а и как образец. По образцам, содержащим ошибки, выполняются и многие другие виды педагогической работы. Например, зная о том, что цель представляет собой образ будущего результата, многие преподаватели ориентируясь на документы, созданные предшественниками, в разделе рабочей программы, посвященном цели, пишут о процессе, о намерении или еще о чем-нибудь, лишь не про то, что будет освоено обучающимся к завершению учебного курса.

Последствия этого отражаются и на других элементах, и на общем результате. **Формированию неадекватных действи-**

**тельности суждений и умозаключений на уровне системы** способствует распространение ошибки делать вывод о всей системе по характеристикам одного элемента. Когда одни родители говорят, что у них хорошая школа потому, что там с детьми играют и им интересно, а другие, что дети в 1 классе учат 2 иностранных языка, то для обывательской оценки это допустимо. Для профессионала, со времен Я.А.Коменского, педагогический процесс нужно анализировать и оценивать системно, видеть идеи и принципы, лежащие в основе, цели, содержание, формы, методы и средства, а главное, четко представлять участников образовательного процесса, хорошо понимать связи и отношения, существующие в педагогической системе.

Однако односторонние, несистемные оценки нередко встречаются в педагогических текстах. «Урок умер... Да здравствует игра! - утверждал суперфиналист конкурса «Учитель года» Е.Травин [71]. Или заявляют о сравнении заочной форме получения высшего образования с очной, вместо того, чтобы сравнивать образование, которое осуществляется в заочной форме и образование осуществляемое в очной форме, здесь сравниваются не формы, а процессы, системы, имеющие особенности продиктованные разницей используемых форм [82].

Другой прием можно охарактеризовать классическим несоответствием между словом и делом. После того, как научили, что делать надо, даются задания допускающие, и иногда и предусматривающие редуцированные способы их выполнения. Например, в курсе педагогики учили проводить анализ и оценку процесса обучения профессионально, выявлять элементы педагогической системы, связи и отношения между ними, а после обучения предложили оценить осваиваемый курс на уровне субъективных оценок, игнорируя то, чему учили. И здесь не только закладывается противоречие между должным и делаемым, не только демонстрируется это не соответствие обучающимся, но и сами обучающиеся вовлекаются в деятельность, которая, по факту, оказывается более значимой, чем профессиональная оценка.

Приведем еще один пример нежелательных действий на уровне системы, приём подмены в научной работе системного представления объекта метафорическим. С одной стороны, нельзя отрицать значимость метафоры в отражении действительности, ведь именно метафора может помочь удерживать в сфере внимания исследователя объект ещё до того, как о нём построено научное знание. С другой стороны, некорректно выдавать метафорическое представление объекта за научное объяснение его устройства. Более того, в научном познании движение должно строиться от метафоры к более точному, системному представлению объекта, и не наоборот.

**На уровне создания условий, благоприятствующих развитию глупости,** особое место занимают индивидуальные. Несмотря на то, движение глупости можно обнаружить в групповых, социальных процессах, в процессах её воспроизводства и распространения, без проявлений на индивидуальном уровне, данное явление теряет свою основу.

Усвоению неполноценных, редуцированных способов умственных действий будет способствовать привычка (которая со временем может стать и чертой характера) не доводить дело до конца. Действия, приводящие к появлению этой привычки, хорошо известны и могут наблюдаться с первых лет жизни ребенка. Например, ребенка учат убирать свои игрушки, но увлекшись игрой с одной из них ребенок может забыть про общую задачу, а родители, чтобы не дожидаться, когда ребенок закончит начатое, делают вместо него, а, например, не вместе с ним. Другой пример, где родители начинают действовать вместо ребенка. В детском саду, ребенок начинает одеваться сам, но не дождавшись результата, его останавливают родители и одевают сами. Типичным обоснованием этих действий обычно является указание на недостаточность времени, т.к., действительно, ребенок который ещё только учится одеваться делает это дольше.

В представленных приемах ребенок сам или в кооперации со взрослым мог бы выполнить умственное или физическое действие, но был лишен этой возможности. Аналогичных результатов можно добиваться посредством непродуманной постановки

невыполнимых задач как по объему, когда каждая задача в отдельности могла бы быть и решена, но на решение всех просто не достаточно времени, так и по уровню сложности, когда поставленные задачи не входят ни в зону актуального, ни в зону ближайшего развития. Постановка нерешенных, а возможно, и в принципе неразрешимых, задач может и должна использоваться в образовательном процессе, но для этого нужно и понимание данного качества задач, и наличие достаточных оснований для работы с ними, например, в научно-исследовательской работе.

Решая задачи предупреждения, а по возможности и преодоление глупости, была бы неполной прямолинейная рекомендация с указанием только того, что не нужно делать. Это несомненно важно, но образовательные ситуации и сложнее и богаче.

В соответствии идеями свободного образовательного пространства поддерживаются самостоятельность, творчество ребенка, но здесь возникает опасность, когда собственно мнение, первое пришедшее на ум, возможно и глупое, решение, становится важнее правильного, обоснованного. Ограничить творчество в угоду правилам? Игнорировать правила во имя творчества? Или искать ответ на вопрос о разумном сочетании первого и второго, о том, как обеспечивать развитие творческих способностей без ущерба основательности суждений, умозаключений и принимаемых решений. Идеи манипулятивного образовательного пространства нацеливают на то, чтобы образование было интересным для ребенка, чтобы был высокий уровень мотивации. При этом важно не забывать о необходимости в жизни человека произвольного внимания и волевых действий в основе которых лежит представление о должном.

Стремление к системному анализу, может сделать невозможным оперативное действие педагога здесь и теперь, особенно это актуально в классе с детьми, являющимися авторами самых разнообразных ситуаций учения-обучения, когда у педагога просто не будет времени для длительной аналитической работы. Наполнение мира ребенка «гаджетами» и другими приспособлениями, способствуют решению задач, о которых раньше даже

и не догадывались. И тем не менее, имеют место случаи формирования и зависимости от «гаджетов», компьютерных игр, и ослабления умственных способностей вследствие доступности использования внешних средств (например, памяти, выполнения элементарных арифметических действий «в уме»...). Допуская внешние средства в мир ребенка важно понимать, для чего и как они будут использоваться, не окажутся ли они препятствием на пути его интеллектуального развития, на пути интериоризации внутренних средств и развития умственных способностей, и в этом смысле не станут ли они способствовать формированию и развитию глупости.

Несмотря на только обозначенные сложности, в завершение подчеркнем, что одним из основных препятствий на пути воспроизводства и распространения глупости, должно стать осмысление данного явления в тесной связи с существующим к нему отношением, когда-то выраженным словами самой Глупости в сочинении Эразма Роттердамского: «Пусть грубые смертные толкуют обо мне, как им угодно, - мне ведомо, на каком худом счету Глупость даже у глупейших»[86].

### *Вопросы для размышления*

1. Педагогика - наука об образовании. Почему, на Ваш взгляд, возникает проблема понимания сущности образования?
2. Какое понимание образования, на Ваш взгляд, наиболее точно подходит для решения задач образовательной практики и педагогической науки?
3. Какие ошибки научных исследований образования, с Вашей точки зрения, являются наиболее важными?
4. Рост, развитие или совершенствование в высшем образовании?
5. Какие логические проблемы имеют важное значение для современного высшего образования?
6. Если о логических, системных ошибках давно и хорошо известно, то почему же из поколения в поколение воспроизводится глупость?
7. Доводилось ли Вам изучать курс классической логики? Если нет, то как Вы преодолеваете логическую безграмотность?
8. С какими проблемами Вы столкнулись, когда переходили из старшей школы в высшую?
9. Какие проблемы педагогики высшей школы Вы считаете наиболее актуальными?
10. Как, на Ваш взгляд, будет развиваться высшая школа России?

## Заключение

Кого можно считать профессионалом? Конечно же, человека, который, во-первых, занимается определенной трудовой деятельностью, являющейся для него источником дохода, во-вторых, владеет профессиональным языком, системой знаний как средством профессиональной коммуникации с коллегами, в-третьих, при возникновении затруднений, а тем более проблем, способен к их решению посредством профессионального мышления.

Это в полной мере касается и профессиональных характеристик преподавателя высшей школы, который, несомненно, должен знать свой предмет, а также выстраивать педагогическую деятельность и не только по аналогии с тем, как учили его самого. Преподавателю необходимо учитывать изменения, происходящие в образовании, понимать и использовать в своей деятельности результаты современных педагогических исследований и разработок, быть готовым к решению возникающих проблем как индивидуально, так и в кооперации с коллегами.

В данном контексте, настоящее учебное пособие ориентировано не только на поддержку студентов и аспирантов в освоении профессиональной деятельности преподавателя высшей школы, овладении ими профессиональной коммуникацией и профессиональным мышлением. Учебное пособие «Педагогика высшей школы» призвано стать теоретической основой и на пути профессионального совершенствования современного преподавателя.

## Библиография

1. Аристотель. Сочинения в четырех томах. Т. 2. М.: Мысль», 1978. 687 с.
2. Бердяев Н.А. Самопознание (опыт философской автобиографии). - М.: Международные отношения, 1990. – 336 с.
3. Болотов В.А., Сериков В.В. Размышления о педагогическом образовании // В.А. Болотов, В.В. Сериков. – Педагогика, - №9, 2007. – с. 3 – 11.
4. Больнов О.Ф. Философия экзистенциализма. – СПб.: Издательство «Лань», 1999. – 224 с.
5. Борисенков В.П. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования: монография / В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюк.- М.: Изд-во ООО «Педагогика», 2006. – 464 с.
6. Боровских А.В. Деятельностная педагогика: Схемы педагогического мышления: Учебное пособие. – М.: МАКС Пресс, 2020. – 352 с.
7. Боровских А.В., Розов Н.Х. Деятельностные принципы в педагогике и педагогическая логика. – М.: МАКС Пресс, 2010. – 80 с.
8. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение / А.В. Брушлинский. – М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996. – 392 с.
9. Бэкон Ф. Новый Органон // Соч.: в 2 т. – М., 1978. – Т.2. – С.12.
10. Бэкон Ф. О достоинстве и приумножении наук // Соч. в 2 т. М., 1971. – С.191 – 197.
11. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: «Лабиринт». – 1999. – 352 с.
12. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика – Пресс, 1999. – 536 с.
13. Гальперин П.Я. Опыт изучения формирования умственных действий // Доклады на совещании по вопросам психологии 3-8 июля 1953г. - М.: АПН РСФСР, 1954. - С. 188-201.
14. Гегель Г. Феноменология духа. – М.: Наука. 2000. – 495 с.

15. Гегель Г. Энциклопедия философских наук: Т.1. Наука логики / Г. Гегель. – М.:Мысль, 1975. – 452 с.
16. Гетманова А.Д. Учебник по логике. М.: «ВЛАДОС». 1995. 303 с.
17. Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: Учеб. Пособие для вузов.- М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003.- 415 с.
18. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика: Учебник. – М.: Гардарики, 2000. – 472 с.
19. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
20. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.
21. Добровольский Я. Философия глупости. История того, что иррационально. - Харьков: «Гуманитарный Центр», 2014. - 412 с.
22. Дойль Артур Конан. Эюд в багровых тонах / Приключения Шерлока Холмса (сборник). М.: Эксмо. 2015. С. 11 – 73.
23. Дьюи Дж. Демократия и образование / Дж.Дьюи. – М.: Педагогика – Пресс, 2000. – 384 с.
24. Кант И. Сочинения в 4-х томах на немецком и русском языках. Т.1. – М.: АО «Ками» –1993. – 586 с.
25. Кант И. Сочинения в 4-х томах на немецком и русском языках.Т.3.– М.: Московский философский фонд, 1997. – 784 с.
26. Кант И. Сочинения на немецком и русском языках. Т.2.: в 2 ч. Ч. 1. – М.: Наука - 2006. – 1081 с.
27. Кант И. Сочинения. В 8-ми т. Т. 4. – М: Чоро, 1994. – 630 с.
28. Коменский Я.А. Великая дидактика. – М.: Наркомпрос, 1939. – 318 с.
29. Краткий словарь по логике / Д.П. Горский, А.А. Ивин, А.Л.Никифоров.- М.: Просвещение, 1991. – 208 с.
30. Кудрявцев Т.В. Итоги дискуссии и пути дальнейшей работы// Вестник высшей школы. – 1980. – №4.
31. Левин К. Разрешение социальных конфликтов / К.Левин. – СПб.: Издательство «Речь», 2000. – 408 с.

32. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Смысл, Академия, 2005. – 352 с.
33. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
34. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. - СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 632 с.
35. Мизес Л. фон. Человеческая деятельность: трактат по экономической теории. – М.; Челябинск: Социум, 2018. – 878 с.
36. Миронов В.В. Размышление о реформе российского образования: доклад на международной научной конференции «Философия и образование в процессе трансформации культуры». – М.: Воробьев А.В., 2011. – 64 с.
37. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
38. Образовательный стандарт высшего образования, самостоятельно устанавливаемый Московским государственным университетом имени М.В.Ломоносова по направлению подготовки научно-педагогических кадров «Образование и педагогические науки», утвержденный приказом по МГУ имени М.В.Ломоносова № 552 от 23.06.2014 г.с внесенными изменениями, утвержденными приказом по МГУ от 31 августа 2015 года №831
39. Обухов В.В. Новые подходы к обеспечению эффективности профессиональной подготовки педагогов в педагогическом университете // Вестник ТГПУ. – 2017. – №12. – С. 10 – 12.
40. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. - М.: ООО «А ТЕМП», 2006. – 944 с.
41. Ортега-и-Гассет Х. Этика. Философия культуры. М.: Искусство. 1991. – 588 с.
42. Основы дидактики / Под ред. Б.П.Есипова. - М.: Просвещение, 1967. – 472 с.
43. Парсонс Т. Система современных обществ / Т. Парсонс. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 270 с.

44. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
45. Педагогическая энциклопедия: Т.3. – М.:Советская энциклопедия, 1966.-879 с.
46. Петерсон Л.Г., Кубышева М.А. Технология деятельностного метода в системе профессионального педагогического образования // Педагогическое образование и наука. – 2016. – № 5. – С. 127-139.
47. Платон. Собрание сочинений в 4 т.: Т.2. / Платон. – М.: Мысль, 1993. – 528 с.
48. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студентов педагогических вузов: В 2 кн. - М.: ВЛАДОС, 1999. - Кн.1. - 576 с.
49. Пономарев Р. Е. Интеграция образования и науки в образовательном пространстве классического университета // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2015. – № 3. – С. 165–169.
50. Пономарев Р.Е. Образование и образовательное пространство // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2011. – №1. – С. 16-22.
51. Пономарев Р.Е. Образовательное пространство: монография. – М.: МАКС Пресс, 2014. – 100 с.
52. Пономарев Р. Е. Организационно – деятельностный метод семинарских занятий по педагогическим дисциплинам // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2018. – № 4. – С. 81 – 90.
53. Пономарев Р.Е. Рост, развитие и совершенствование в образовании // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2013. – № 1. – С. 31–37.
54. Пономарев Р.Е. Технологические приемы формирования и развития глупости // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – №2, <https://mir-nauki.com/PDF/83PDMN219.pdf> (дата обращения: 08.03.2020).

55. Попков В.А. Теория и практика высшего профессионального образования / В.А. Попков, А.В. Коржуев. – М.: Академический проект, 2004. – 432 с.
56. Попов С. В., Щедровицкий П. Г. Конкурс руководителей. Всесоюзный конкурс на должность директора завода микроавтобусов РАФ: анализ случая. – М., Прометей: 1989. – 96 с.
57. Профессиональный стандарт "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)"». Утвержден приказом N 544н от 18 октября 2013 г. Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации.
58. Психиатрический энциклопедический словарь. Киев: МАУП, 2003. - 1200 с.
59. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре / Г. Риккерт. – М.: Республика, 1998. – 413 с.
60. Ричардсон Г. Образование для свободы / Г. Ричардсон. – М.: Российск.гос.гуманит. ун-т, 1997. - 211 с.
61. Розов Н.Х. Педагогика высшей школы / Н.Х.Розов, В.А.Попков, А.В.Коржуев. - М.: Юрайт, 2016. – 157 с.
62. Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х т.:Т.1: А – М. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – 607 с.
63. Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х т.:Т.2: М – Я. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. – 670 с.
64. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Уч - педгиз, 1946. - 704с.
65. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т.II . – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.
66. Садовничий В.А. Представление Программы развития Московского университета (видео) [www.msu.ru/projects/pr2020/video/rector.avi](http://www.msu.ru/projects/pr2020/video/rector.avi) [обращение 19.02.2017].
67. Сахаров Л.С. О методах исследования понятий // Культурно-историческая психология. 2006. №2. С. 32 – 47.

68. Словарь языка Пушкина: в 4 т. – М.: Азбуковник, 2000. – 976 с.
69. Сорокин П. Социальная и культурная мобильность: Человек, цивилизация, общество. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.
70. Социологический энциклопедический словарь. М.: Издательская группа ИНФРА-М – НОРМА, 1998. – 488 с.
71. Травин Е. Урок умер... Да здравствует игра! //Учительская газета, №4. - 3 февраля 2004 года [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ug.ru/archive/2790> (дата обращения: 06.04.2019).
72. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения / Л.Н.Толстой. – М.:Гос. уч.-пед. изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1953. – 444 с.
73. Устав ФГОУ ВПО «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова». URL: <https://www.msu.ru/upload/pdf/docs/ustav.pdf> (дата обращения: 31.01.2020).
74. Ушинский К. Д. Собрание сочинений : в 11 т. – Т. 2 : Педагогические статьи, 1857 – 1861 гг. М. ; Л. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948. – 655 с.
75. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. М.: Просвещение, 1968. – 557 с.
76. ФЗ «Об образовании». <http://минобрнауки.рф/> документы/884 (дата обращения: 06.12.2013).
77. ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». <http://минобрнауки.рф/документы/2974> (дата обращения: 06.12.2013).
78. Философия: Энциклопедический словарь. – М.: Гардарики, 2004. – 1072 с.
79. Философский словарь /Под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.
80. Хуторской А.В. Компетентностный подход как воплощение договора между социумом и личностью // Вестник института образования человека. – 2012. – №2. – Электронный ресурс: <https://eidos-institute.ru/journal/2012/200/Eidos->

Vestnik2012-216-Khutorskoy.pdf (дата обращения: 31.01.2020).

81. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 320 с.
82. Чередниченко Г. А. Заочная форма получения высшего образования в сравнении с очной (на материалах статистики РФ)// Вопросы образования. – 2018. – № 2. - С.254 – 282.
83. Щедровицкий Г.П. Избранные труды/ Г.П. Щедровицкий. – М.: Школа Культурной Политики, 1995. – 800 с.
84. Щедровицкий Г.П. Понимание и интерпретация схемы знания // Кентавр. 1993. №1. С. 3 – 8.
85. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
86. Эразм Роттердамский. Похвала Глупости. – СПб: Азбука, 2016. – 192 с.
87. Этический кодекс Московского государственного университета имени М.В.Ломоносова. – Электронный ресурс: [https://phys.msu.ru/rus/students/Rights/docs/Этический кодекс МГУ 2009.pdf](https://phys.msu.ru/rus/students/Rights/docs/Этический_кодекс_МГУ_2009.pdf) (дата обращения: 01.02.2020).
88. Duden – Das Bedeutungswörterbuch. Verlag: Bibliographisches Institut GmbH, 2010. 4., aktualisierte und erweiterte Auflage. – 1152 s.
89. Newman J. H. The Idea of a University / ed. F.M. Turner. Yale University Press, 1996. – 344 p.

*Учебное издание*

ПОНОМАРЕВ Роман Евгеньевич

ПЕДАГОГИКА  
ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

*Учебное пособие*

Издательство «МАКС Пресс»  
Главный редактор: *Е.М. Бугачева*

Дизайн обложки: *Р.Е. Пономарев*

Напечатано с готового оригинал-макета

Подписано в печать 18.03.2020 г.  
Формат 60x90 1/16. Усл.печ.л. 12,75. Тираж 500 (1-100) экз. Заказ 063.

Издательство ООО «МАКС Пресс»  
Лицензия ИД N 00510 от 01.12.99 г.  
119992, ГСП-2, Москва, Ленинские горы, МГУ имени М.В. Ломоносова,  
2-й учебный корпус, 527 к.

Тел. 8(495)939-3890/93. Тел./Факс 8(495)939-3891.

Отпечатано в полном соответствии с качеством  
предоставленных материалов в ООО «Фотоэксперт»  
115201, г. Москва, ул. Котляковская, д.3, стр. 13