

УДК 378.6-057.4

Андрей Александрович Вербицкий, д-р пед. наук, канд. психол. наук, проф.,
МПГУ, Россия, 119435, Москва, ул. Малая Пироговская, 1/1, asson1@rambler.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА В ВУЗЕ: ТЕХНОЛОГИИ, ПОНЯТИННЫЙ АППАРАТ, ТЕОРИЯ

Аннотация. Анализируется ситуация в российском профессиональном образовании в контексте его реформы и становления новой образовательной парадигмы, понятийный аппарат инновационного образования.

Ключевые слова: образовательная парадигма, педагогическая инноватика, понятийный аппарат, теория контекстного образования.

Andrey A. Verbitsky, Ph. D., professor,
Moscow State Pedagogical University, 1/1, Malaya Pirogovskaya st., Moscow, 119435,
Russia, asson1@rambler.ru

PEDAGOGICAL INNOVATIONS IN HIGER EDUCATION ESTABLISHMENT: TECHNOLOGIES, METHODOLOGY, THEORY

Abstract. In the article the situation in Russian professional education is analyzed, its reformation and establishment of a new paradigm. Also methodology of innovative education is considered here.

Key words: educational paradigm, pedagogical innovations, methodology, the theory of contextual education.

Ситуация в профессиональном образовании в контексте реформы и становления новой образовательной парадигмы

На нынешнем этапе развития интеллектуальной, технологической, социальной и духовной культуры общества назрела необходимость кардинального поворота к *практико-ориентированному типу образования*,

но без потери основ его фундаментального теоретического содержания, что явится, на мой взгляд, сущностью становящейся образовательной парадигмы, нового типа образования.

Новый тип образования «рождается в муках» в результате интегрального взаимовлияния трех источников инноваций:

1) многообразного эмпирического инновационного опыта, противоречащего педагогической традиции; 2) «лабораторных» педагогических моделей как результатов научных исследований; 3) психолого-педагогической теории, интегрирующей перспективные «лабораторные модели» и обобщающей накопленный эмпирический опыт.

В профессиональном образовании представлен широкий спектр инновационных моделей обучения и педагогических технологий, отвечающих современным требованиям: проблемных, имитационных, исследовательских, игровых, компьютерных, проектных и других. Все шире используются анализ конкретных производственных ситуаций, ролевая и деловая игра, имитационно-игровые модели, метод кейсов, эссе, УИРС и НИРС, ИКТ, мозговой штурм и др.

Им уже давно тесно в рамках классической педагогики с ее принципами систематичности и последовательности изложения содержания, прочности ее усвоения студентами, от простого к сложному, групповой формы занятий – лекции в вузе. Несмотря на растущий вал инноваций, которыми буквально «беременна» образовательная система, по-прежнему доминирует объяснительно-иллюстративный тип обучения, который сводится к передаче преподавателем известной информации «обучаемым», пусть даже и посредством современных ИКТ.

Остались нетронутыми задачей подход к определению содержания обучения, учебный план и программа, кафедральная структура вуза, сдерживающая возможности формирования межпредметных и надпредметных компетенций, традиционное педагогическое сознание

преподавателей, традиционная «ответная» позиция студента – объекта педагогических манипуляций. С точки зрения традиционной теории и методики передачи готовых знаний, все инновации «неправильны» и «незаконны».

Главная проблема заключается в отсутствии общепринятых концептуальных основ – мощной психолого-педагогической теории, опираясь на которую можно организовать эффективную совместную работу субъектов инновационной деятельности, направленную на облегчение «родов» нового типа обучения и воспитания: руководителей всех уровней, учителей, преподавателей и самих обучающихся.

Такая теория призвана обобщить многообразный инновационный, эмпирический в своей основе опыт, сделать его научным фактом, выработать единый и понятный для всех научный язык общения, выступить теоретической основой принятия проектных решений по реализации реформы. Роль государства должна состоять в нормативно-правовой, финансовой, организационной и материально-технической поддержке перехода образовательной системы в новое качество.

Психолого-педагогическая теория, о которой идет речь, должна отвечать целому ряду требований: способной включать личностный потенциал каждого обучающегося; служить основой принятия проектных решений по реализации реформы, разработки деятельностных модулей, обеспечивать единство обучения и воспитания.

Перечисленным требованиям отвечает психолого-педагогическая теория контекстного образования, развиваемая в течение 35 лет в нашей одноименной научно-педагогической школе [1], [2].

Контекстное образование призвано разрешить *основное противоречие профессионального образования*: находясь в позиции человека, выполняющего учебную деятельность, студент должен овладеть деятельностью профессиональной, «взлететь, учась плавать». Есть и много

других, более конкретных противоречий: обучение организуется в одних формах, а практика производства – в других; студент отвечает только за усвоение знаний, а специалист за многое другое, включая жизнь подчиненных ему людей; для того, чтобы хорошо учиться, нужна познавательная мотивация, а работать – профессиональная, и др.

Основная идея контекстного образования: наложить усвоение студентом знаний на «канву» предстоящей профессиональной деятельности и тем самым разрешить отмеченные противоречия. Для этого необходимо последовательно проектировать в разнообразных формах учебной деятельности студентов профессиональную деятельность со стороны ее предметно-технологических (предметный контекст) и социальных составляющих (социальный контекст).

Следовательно, *контекстным является образование*, в котором на языке науки с помощью всей системы форм, методов и средств обучения, традиционных и новых, в учебной деятельности студентов последовательно моделируется предметное и социальное содержание их будущей профессиональной деятельности.

В этом процессе учебная деятельность студента трансформируется в профессиональную деятельность инженера, менеджера, исследователя с постепенной сменой познавательных потребностей и мотивов, целей, поступков, действий, средств, предмета и результатов на профессиональные. Модель деятельности специалиста (бакалавра, магистра) получает отражение в деятельностной модели его подготовки.

Социальное содержание деятельности будущих выпускников проектируется посредством выбора или создания новых форм совместной деятельности студентов, в которых проявляются личностные особенности каждого, его интересы и предпочтения, происходит следование и тем самым усвоение нравственных норм учебного и будущего профессионального коллектива, общества в целом. Тем самым создаются

условия как для обучения, так и для воспитания личности будущего специалиста (бакалавра, магистра) [1], [2].

Понятийный аппарат инновационного образования

В отличие от строгого понятийного аппарата наук о природе, в гуманитарных науках разные авторские трактовки того или иного термина являются своего рода нормой. Но если какая-то вольная трактовка попадает в нормативные документы или методические рекомендации, она может приводить к нежелательным результатам. Рассмотрим некоторые часто используемые термины, значение и смысл которых плохо определен, сомнителен, либо не отражает суть описываемого им явления.

Образование состоит из обучения и воспитания как двух сторон одной и той же «медали». Поэтому неправомерно словосочетание «образование и воспитание», которое часто встречается в педагогической литературе, официальных документах и даже в педагогической энциклопедии, где сказано: обучение – это «совместная целенаправленная деятельность учителя и учащихся, в ходе которой осуществляется развитие личности, ее образование и воспитание» [4, с. 66]. Образование сведено к обучению, а обучение к образованию и воспитанию.

Содержание образования. В педагогической литературе можно встретить в одном абзаце термин «содержание обучения», а в следующем – «содержание образования», хотя речь идет о разных сущностях, поскольку содержание воспитания входит органичной частью в содержание образования. Однако есть отрыв обучения от воспитания: содержание обучения проектируется в учебных программах, а содержание воспитания не проектируется вовсе; оно вынесено во внеаудиторные (в школе – во внеклассные) формы воспитательной работы.

Понятие «*процесс образования*» определяется как передача «обучаемому» систематизированных и педагогически адаптированных

знаний, умений, навыков (ЗУНов), составляющих *содержание обучения*. В этом определении несколько недостатков: информация приравнивается к знаниям, образование сводится к обучению, обучающийся ставится в позицию обучаемого – объекта педагогических манипуляций, а не субъекта собственной познавательной деятельности.

Компетенция. Это понятие появилась в связи с требованиями ФГОСов, но нет его общепринятого определения. В ст. 2, п. 3 Закона РФ «Об образовании в Российской Федерации», принятого 29 декабря 2012 г., сказано, что «обучение – целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией...» [5]. Получается, что в компетенцию не входят знания, умения и навыки, что неправомерно.

Модуль. В цитируемом законе нет определения этого понятия, но этот термин есть в определении «образовательная программа»: «комплекс основных характеристик образования..., который представлен в виде... рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей)...» [6]. Модуль оказался учебным предметом. Стоило ли огород городить?

Форма организации обучения. С этим понятием в педагогической науке сложилась парадоксальная ситуация:

– форма оказалась оторванной от содержания, поскольку определяется не по принципу развертки содержания обучения в формах деятельности учащихся или студентов, адекватных этому содержанию, а по внешним, формальным признакам: в зависимости от места и времени занятий, состава и числа учащихся, способов организации работы и т.п.;

– в литературе отмечается, что понятие «форма» ускользает от четкого определения: даже дидакты затрудняются сказать, что такое форма организации обучения и чем она отличается от метода обучения. Лекцию, скажем, называют и формой, и методом;

– урок, лекция и семинар считаются универсальными формами практически для любого содержания, несмотря на то, что оно непрерывно развивается и не вмещается в раз и навсегда заданные формы.

Отрыв формы от содержания, канонизация урока, лекции и семинара как универсальных форм закреплены нормативным документом – учебным планом, где точно указано, какие организационные формы нужно использовать, вне зависимости от того, какое содержание обретает в них свою определенность. Канонизация формы, ее «замораживание» в веках означает остановку в развитии не только самой формы, но и того содержания, которое в нее отливается.

Однако в образовательной практике формы обучения и воспитания изменяются в соответствии с обновлением и обогащением содержания образования. Так, в рамках контекстного подхода обоснованы и успешно используются такие новые формы лекций, как лекция вдвоем, лекция-визуализация, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция – пресс-конференция [1].

Между тем «содержание-форма» – это парные философские категории. Содержание, будучи определяющей стороной целого, представляет единство всех составных элементов объекта, его свойств, внутренних процессов, связей, противоречий и тенденций, а форма – способ существования и выражения содержания. Содержание формально, а форма содержательна. Содержание – это динамическая, подвижная сторона целого, а форма охватывает устойчивую систему связей предмета.

Несоответствие содержания и формы, возникающее в ходе развития, разрешается, в конечном счете, «сбрасыванием» старой и возникновением новой формы, адекватной развившемуся содержанию. Новое содержание проявляет себя в любой форме – и новой, и старой [6, с. 621]. Этим обусловлено появление не присущих классической дидактике форм, скажем, лекции в школе, деловых, ролевых игр, проектных,

исследовательских и других форм организации учебно-познавательной деятельности студентов, которые неправомерно называют методами, и т.п.

При этом не имеет смысла говорить об «активных формах». Форма может быть только адекватной или неадекватной содержанию. Так мужская одежда адекватна мужской фигуре, а женская – женской. И если мужчина одевает женское платье, его сущность уже не выглядит мужской.

Точно так же нельзя сформировать, скажем, компетенцию будущего специалиста принимать решения вместе с другими в групповой форме лекции или традиционного семинара, где студенты сидят в затылок друг другу, и им запрещено общаться. Но можно организовать работу студентов на семинаре в форме семинара-дискуссии, т.е. коллективной, совместной деятельности, сотрудничества, диалога и межличностного взаимодействия под «патронажем» преподавателя.

«Информация» и «знание». Эти совершенно разные понятия, как правило, используются как тождественные. Получается, что передача информации и есть передача знаний. Однако информацию можно передать, а вот знание можно только усвоить или присвоить. Информация – это некоторая объективно заданная семиотическая, знаковая система, а знание – явление субъективное – отражение человеком в своем сознании той реальности, о которой эта информация что-то сообщает, личностный смысл для него данного сообщения.

Иначе говоря, информация – это способ фиксации с помощью знаков языка объективно существующих и закрепленных в культуре значений. Знание же – это «значение для меня» [3], т.е. личностный смысл воспринимаемой информации. Если учебная информация не имеет для студента личностного смысла, она не становится знанием и забывается, как только он сдал зачет, экзамен или «оптичил» пункты теста.

Известно, что для разных людей смысл одной и той же информации может быть различным и даже противоположным. И не факт, что тот

смысл, который вкладывает преподаватель в свою информацию, т.е. знание, которым он владеет, становится таким же и для обучающегося. Об усвоенном знании можно судить лишь по компетентному практическому действию и поступку на основе полученной информации.

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

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

Иначе говоря, чтобы получить статус знания, информация с самого начала должна усваиваться человеком как средство его собственного практического действия и поступка, в их контексте. Действия не чисто академического, а приближенного к предметно-технологическим и социокультурным ситуациям предстоящей практической деятельности. Если иметь в виду развитие творческого мышления человека, эти учебные ситуации должны быть проблемными, отражающими вероятностный характер жизни, деятельности и общения людей.

Методы обучения и педагогические технологии. Как известно, метод – это путь к цели, определенный способ или способы ее достижения. Так, для обработки металла используют методы резания, давления, спекания в заготовленной заранее форме особым образом приготовленного металлического порошка.

В современной дидактике методом обучения называют упорядоченные способы взаимосвязанной деятельности педагога и обучающегося, направленной на достижение целей обучения, воспитания и развития личности обоих этих субъектов образовательного процесса.

Логическое ударение здесь на словах «взаимосвязанной деятельности», т.е. на общении и взаимодействии преподавателя и студента (студентов) как двух равноправных субъектов, каждый из которых имеет свои цели и берет на себя часть работы по достижению общей цели. При этом общение может быть непосредственным либо быть опосредованным книгой, компьютерной программой, письменным заданием, за которыми всегда стоит личность их разработчика.

И если автор учебной книги, пособия или компьютерной программы разрабатывает их содержание как своего рода диалог с читателем, студентом, решающим то или иное задание, задачу, проблему, т.е. опирается на психологические закономерности познавательной деятельности обучающегося, он пишет то, что студенты называют «хорошим учебником», пособием, дидактическим материалом.

Казалось бы, на этой основе можно создать непротиворечивую классификацию методов. Однако такой классификации в педагогике (дидактике) не существует. Традиционно выделяют четыре группы методов: 1) по источнику передачи и восприятия учебной информации (рассказ, лекция, демонстрация и др.); 2) по логике передачи и восприятия информации (индуктивные, дедуктивные); 3) по степени самостоятельности мышления обучающихся при овладении знаниями (репродуктивные, проблемно-поисковые); 4) по степени управления учебной работой (под руководством педагога или без него).

Очевидно, что в этой классификации практически не отражена суть понятия «метод», содержащаяся в приведенном выше общепринятом определении. К тому же получила широкое распространение научно не обоснованная тенденция делить методы на: а) пассивные, б) активные, в) интерактивные. У разных авторов можно встретить следующие рассуждения. Пассивный метод – это когда студенты занимают роли пассивных слушателей, подчиненных директивам педагога. В этой роли

выступает традиционная лекция, где преподаватель информирует студентов об основах научных знаний по своему учебному предмету.

Однако рассуждать подобным образом, значит не знать того простого, но фундаментального факта, что информационная лекция как раз требует самого высокого уровня интеллектуальной и личностной активности. Слушать, слышать, понимать и усваивать новую информацию студенту намного сложнее, чем преподавателю излагать известную ему и много раз «читанную» студентам информацию!

«Активные методы обучения»: термин, используется для обозначения проблемных лекций, ролевых и деловых игр, групповых дискуссий, решения ситуационных задач и др. Однако: 1) по самому определению «метод» не может быть пассивным, если с его помощью достигаются те или иные образовательные цели; 2) перечисленные выше являются не методами обучения, а формами организации учебной деятельности студентов.

«Интерактивным методом» считается такой, при котором имеет место более широкое взаимодействие учащихся не только с педагогом, но и друг с другом и даже доминирование активности учащихся. Но опять, по определению, метод – это способы организации *взаимосвязанных деятельности* педагога и обучающегося. То есть не интерактивных методов не бывает, только при использовании одних методов интеракция может быть более интенсивной, или менее выраженной, чем при других.

И уж совсем странно слышать об интерактивных упражнениях и заданиях. Это все равно, что назвать интерактивным, скажем, футбольный мяч. Но пока по нему футболист не ударит ногой, это всего лишь физический предмет. В этом же ряду лежит и название *«интерактивная доска»*. Конечно, учебные задания, упражнения, материалы должны быть проблемными, служить поводом для диалога и взаимодействия педагога и обучающихся. Но интеракцию может совершать только человек.

Выводы

1. Основной проблемой реформы профессионального образования является отсутствие концептуальной психолого-педагогической основы, на которую мог бы опираться вуз и каждый преподаватель в процессе ее реализации.

2. В качестве такой основы может выступить теория контекстного образования, разрабатываемая в течение 35 лет в одноименной научно-педагогической школе.

3. Важной задачей при этом является формулирование понятийного аппарата, адекватно отражающего теорию и практику профессионального образования современного типа, особенно тех понятий, которые касаются инновационных педагогических технологий.

Список литературы

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 214 с.

2. Вербицкий А.А, Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009. 336 с.

3. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. 571 с.

4. Российская педагогическая энциклопедия. Т. 2. М.: «Большая российская энциклопедия», 1999.

5. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL:
<http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>

6. Философский энциклопедический словарь. М.: «Советская энциклопедия», 1983.

References

1. Verbitsky A.A. *Aktivnoe obuchenie v vischey shkole: contextny podchod* (Active learning in higher school: the contextual approach), Moscow, Izd-vo Vischaya schola, 1991, 214 p.
2. Verbitsky A.A., Larionova O.G. *Lichnostny i competentnostny podchody v obrazovanii: problemy integratsyi* (Personal and competence approaches in education: problems of integration), Moscow, Logos, 2009, 336 p.
3. Leontiev A.N. *Problemy razvitiya psichiky* (Problems of development of the psyche), Moscow, Izd-vo Moskovskogo universiteta, 1981, 571 p.
4. *Rossiyskaya pedagogicheskaya encyclopedia* (Russian pedagogical encyclopedia), v. 2, Moscow, «Bolchaya rossiyskaya enciklopediya», 1999.
5. Federalni zakon Rossiyskoy Federatsii ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ "Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii", available:
<http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>
6. *Philosophskiy enciclopedicheskiy slovar* (Encyclopedic dictionary of philosophy), Moscow, «Sovetskaya enciklopediya», 1983.