

А.А. ВЕРБИЦКИЙ, профессор,
зав. кафедрой
МГГУ им. М.А. Шолохова

Преподаватель – главный субъект реформы образования

Цель работы: провести анализ факторов, препятствующих преподавателю стать реальным субъектом реформы образования. Методы: анализ документов о реформе и эмпирического опыта реализации ее основных направлений. В статье показано, что: 1) непродуктивно встраивать педагогические инновации в традиционную систему обучения; 2) для успеха реформы необходима опора на адекватную психолого-педагогическую теорию; 3) концептуальной основой реформы образования может стать психолого-педагогическая теория контекстного образования. В этом случае преподаватель вуза получит четкие ориентиры для принятия проектных решений по реализации реформы.

Ключевые слова: реформа образования, преподаватель вуза как субъект реформы, трудности преподавателя на пути реализации реформы, психолого-педагогическая теория контекстного образования

Поскольку подлинными субъектами принятия содержательных решений по основным направлениям реформы образования являются преподаватели вуза, факультета повышения квалификации, учитель школы, им нужно создать все необходимые условия для принятия компетентных решений на своем рабочем месте. Однако сегодня дело обстоит так, что преподаватель фактически поставлен в позицию «некомпетентности». Попробую это доказать, выделив объективные и субъективные трудности, с которыми он сталкивается, и «заглянув» в его педагогическое сознание. Сначала несколько тезисов.

1. Переход образования, как и любой социально-экономической системы, в новое качество предполагает крупные инвестиции – финансовые, материально-технические, кадровые, научно-методические, временные. Однако, как известно, объем государственного финансирования отрасли имеет четкую тенденцию к снижению.

2. Реформа образования ведется не системно. Так, сначала законодательно ввели ЕГЭ в школе, затем – компетентный подход в профессиональном, а далее и в общем среднем образовании. Школа должна формировать практические компетенции учащихся, но таким «инструментом», как

ЕГЭ, они не улавливаются. К тому же за бортом «единого экзамена» остается воспитание, которое тем самым, в противоречии с законом, как бы выводится за пределы образования. При этом очевидно, что ЕГЭ не может служить надежным «переходным мостиком» между школой и вузом. По этой причине снижается качество профессионального образования в целом

3. В ходе более двух десятилетий реформ в России введена система образования, кардинально отличающаяся от существовавшей в СССР. Достаточно упомянуть тот же ЕГЭ, переход на многоуровневую



систему, ФГОС, модульную структуру учебных программ, балльно-рейтинговую технологию оценки уровня их усвоения и многое другое. В результате по своему «внешнему контуру» образовательная система стала уже принципиально другой. Однако она остается прежней по своему «внутреннему контуру», собственно педагогическому обустройству.

Оставлена факультетская и кафедральная структура вуза, нормативная основа его деятельности в виде учебных планов, программ и расписания. В учебных планах представлены традиционные формы организации учебной деятельности студентов при ведущей роли лекций и семинарско-практических занятий, преподаватели массово используют «сообщающие» методы обучения. Кое-где вводятся инновационные педагогические технологии, включая компьютерные, но они не делают погоды.

Новое, накладываемое на педагогические «скрепы» доминирующей и далеко не исчерпавшей свой потенциал традиционной образовательной парадигмы, рано или чуть позже ассимилируется со старым, как это было со всеми предыдущими реформами в истории России, не приводя к ожидаемому росту его качества. Это все равно что пытаться строить высотное здание из бетона на фундаменте из старых деревянных свай. При этом педагогические инновации, отвечающие современным требованиям, активно стучатся в двери учебных заведений всех уровней, стремясь занять подобающее им место. Но они остаются «париями», поскольку чужеродны доминирующей традиции «передачи знаний», которая не собирается сдавать свои позиции.

4. Реформа образования не опирается на какую-либо современную педагогическую или психолого-педагогическую теорию, поскольку задумывалась и контролируется в основном с позиций управленца и экономиста. В результате преподаватель оказался в ситуации героя русской народной сказки: «Пойди туда, не знаю куда, найди то, не

знаю что». Естественно, со стороны преподавателя-практика присутствует и растет явное или неосознанное сопротивление нововведениям, поскольку он не убежден в целесообразности смены привычных представлений о сущном и должном чем-то непонятным и непривычным. Такой консерватизм закономерен и оправдан, поскольку позволяет сохранить устойчивость существующей образовательной системы при всех научно не обоснованных «инновациях».

5. Отсутствие научной основы реформы преподаватель идет по единственно возможному пути – *формальному*: пишет массу методических документов «для комиссии из Минобрнауки» ввиду грядущих аттестации, аккредитации и лицензирования на очередные пять лет. И никто не считал, сколько весь преподавательский корпус страны тратит на это занятие интеллектуальных, личностных, временных и иных ресурсов, что не только не способствует повышению качества образования, но и, наоборот, снижает его.

6. Преподаватели вузов сегодня должны реализовывать несвойственную для них дополнительную функцию (при значительном увеличении учебной нагрузки с сентября 2013 г.): учить привычными методами и в то же время проектировать и практически воплощать в жизнь принципиально иную педагогическую систему компетентностного типа, причем «на ходу поезда». Будучи «каменщиком», преподаватель призван одновременно выполнять и функции архитектора, возводящего здание, которого еще не было в природе. В этой ситуации он не чувствует себя уверенным в принятии проектных решений, поскольку не имеет соответствующих профессиональных компетенций и вынужден сколачивать «табуретки», исходя лишь из своего эмпирического опыта. А можно представить себе инженера, проектирующего новую технику без опоры на знание физической теории? Вопрос, пожалуй, риторический.

7. Труд российского учителя, препода-

вателя непрестижен. Это обусловлено не только низкой зарплатой (доцент липецкого вуза, кандидат наук получал до сентября 2013 г. 10 тыс. рублей, сейчас 15 с половиной при резком увеличении нагрузки), но и отношением к нему со стороны государства. Устами его самых высоких представителей преподаватель неизменно подается в средствах массовой информации как взяточник, жулик, халтурщик, плагиатор, которого нужно поставить в рамки жесткого контроля, ограничить его академическую свободу.

8. Педагогическое сознание преподавателей непедагогических вузов сложилось на чисто эмпирической основе, «по подражанию», поскольку у них нет профессионально-педагогического образования: «Как учили нас, так учим и мы». Считается, что главное – это знание содержания учебного предмета. Методика обучения в вузе сводится, как писал великий русский педагог К.Д. Ушинский, к формуле: «Знай свой предмет и излагай его ясно». Ну, у великих и ошибки великие...

Ни одна сфера профессиональной деятельности, кроме педагогической, не обходится без специальной подготовки. А ведь для преподавателя вуза это своеобразная норма! Парадоксально, что при этом многие преподаватели достигают вершин мастерства и педагогического творчества. В таком случае принято говорить о врожденных педагогических способностях, таланте, то есть о некоей «вещи в себе», которая лежит вне поля научного объяснения, тем более когда речь идет о массовой профессии учителя, преподавателя.

Как видим, трудностей на пути реализации реформы у преподавателя больше чем достаточно. «Куда ж нам плыть?» (А.С. Пушкин). В поисках ответа на этот вопрос обратимся к истокам традиционного педагогического сознания преподавателей вузов и учителей школ.

Вряд ли кто сомневается, что человек – сложнейшая система из всех существующих, высочайшая, как писал И.П. Павлов, по своей саморегуляции. Однако с позиций методики обучения, заложенной еще в середине XVII в. основателем объяснительно-иллюстративного (традиционного) типа обучения Я.А. Коменским, человек – достаточно примитивный механизм, объект педагогических манипуляций, «обучаемый».

Я.А. Коменский (1592–1670) был сыном своего века. Известно, что в это время в европейской науке идет процесс перехода от «собирания фактов» к созданию фундаментальной теории. В механистической картине весь мир – от атомов до звезд – уподобляется механизму, где все материальные объекты перемещаются в абсолютном пространстве и времени, подчиняясь законам «лапласовской» причинности. Всё жи-



вое также мыслится как некий механизм; недаром же у известного французского материалиста Ж.О. Ламетри его главная книга названа «Человек-машина». Английский философ Дж. Локк утверждал, что сознание человека – это нечто вроде *tabula rasa* (чистой доски), листа бумаги, готового получать воздействия (ощущения) из внешнего мира, на основе которых по механизму ассоциаций и образуется знание.

Это был период зарождения машинного производства, которое требовало массового образования, опирающегося на знание о закономерностях процесса познания человеком мира и себя в нем. Исходя из механистической картины мира, Я.А. Коменский писал, что мозг человека, «воспринимающая попадающие в него через органы чувств образы вещей, похож на воск, в детском

торые приняты в соответствующем классе и являются источниками мудрости, добродетели и благочестия» [Там же, с. 160].

Таким образом, Я.А. Коменский считал ученика некоей «чувствующей машиной», воздействуя на которую можно, как и в случае любого механического устройства, получить желаемые результаты. Дело лишь в разумном распределении содержания, времени, места и метода. Эти положения и составляют основание традиционной системы «передачи знаний».

Но, может быть, эти представления уже давно устарели, и обучение совершается совсем не так механистично, как представлялось Я.А. Коменскому и многим поколениям педагогов вплоть до современных? Доказательством того, что нет, не устарели, может служить простая таблица.

Таблица

Функции преподавателя и студентов (школьников) в традиционном обучении

Функции преподавателя	Функции «обучаемого»	Психические процессы «обучаемого»
Предъявление информации	Восприятие и запоминание информации	Внимание, восприятие, память
Закрепление информации	Повторение материала; отработка умений, навыков	Внимание, память, моторика
Контроль	Припоминание, актуализация усвоенного	Внимание, память, моторика

возрасте вообще влажен и мягок и способен воспринимать все встречающиеся предметы». Поэтому «в человеческом уме одинаково легко начертить все тому, кто хорошо знает искусство обучения» [1, с. 93]. Отсюда он утверждал: «Нужно желать, чтобы метод человеческого образования стал механическим, т.е. предписывающим все столь определенно, чтобы все, чему будут обучать... не могло не иметь успеха, как это бывает в хорошо сделанных часах, в телеге, корабле, мельнице и во всякой другой сделанной для движения машине» [Там же, с. 138]. При этом «неразумно в самом начале занятия сообщать ученику нечто противоречивое, т.е. возбуждать сомнения в том, что должно быть изучено... нужно заботиться о том, чтобы учащиеся не получили никаких других книг, кроме тех, ко-

Традиционное обучение называют «школой памяти»; мышление обучающемуся здесь не нужно, ведь преподаватель дает научно доказанные «готовые знания». Возможно, по крайней мере у некоторых студентов (школьников), оно иногда включается, но преподаватель (учитель школы) с мышлением, как правило, не работает. Более того, оно мешает ему излагать известные истины.

Между тем сегодня мы начинаем понимать, что человек представляет собой сложнейшее единство телесного, душевного (психического) и духовного, биологического и социального, сознательного и бессознательного, интеллектуального и эмоционального, рационального и иррационального. Ставка в образовании на передачу готовой учебной информации, отработку

умений и навыков означает то, что затрагиваются лишь самые «простые» механизмы этого единства, что за скобки выносятся собственно «человеческое измерение» образовательного процесса.

Последнее связано с серьезной эпистемологической проблемой. Дело в том, что исторически любая гуманитарная наука, включая педагогику и психологию, пыталась и до сих пор пытается строить себя по образу и подобию более развитых и успешных в прикладном отношении так называемых естественных наук (science). У каждой из них есть свои «единицы», «кирпичики», из которых строится все здание науки: у физики – это атом, в химии – молекула, в биологии – клетка. Такими единицами выступали в традиционной педагогике «ассоциация» и «рефлекс», на которых строились ассоциативно-рефлекторные механизмы усвоения социального опыта. Такой подход жив и поныне. Для программированного обучения далее неделимой «единицей» стала пара «стимул – реакция», для компьютерного обучения, научной основой которого выступила когнитивная психология, – бит информации.

В новых «педагогических» технологиях идеология программирования соединена с возможностями оперативного обмена информацией между обучающимся и компьютером. Компьютер – инженерное устройство, имеющее дело с сигналами, передающими сообщения о чем-либо, с информацией. Казалось бы, то же самое делают и люди; отсюда развиваемое когнитивной психологией представление о том, что работа компьютера является подобием работы мозга человека («компьютерная метафора»), а перерабатываемая машиной информация может трактоваться как знание. Любопытно, как через три столетия, в совершенно иной картине мира, опять возникло представление о человеке как о своего рода машине – теперь уже по переработке информации. Наш взгляд, при всей пользе и даже незаметности компьютера в жизни современного

человека реальные достижения в области новых информационных технологий в образовании не дают оснований считать, что их использование придает традиционной системе обучения новое качество. Компьютер, как отмечал один из крупных американских специалистов в этой области П. Нортон, является мощным средством оказания помощи в понимании людьми многих явлений и закономерностей, однако он неизбежно порабощает ум, располагающий лишь набором заученных фактов и навыков.

Действительно эффективными можно считать лишь такие педагогические технологии, которые будут обеспечивать возможности развития теоретического и профессионального мышления обучающегося. А для этого необходимо не просто усиливать с помощью компьютера возможности традиционного обучения, встраивая в его «тело» ИКТ, а проектировать принципиально иной тип обучения.

Причину недостаточной эффективности традиционного обучения нужно искать в методологии, в основаниях подхода к организации учебной деятельности обучающегося. В традиционном обучении студент (школьник) находится в «ответной» позиции, являясь объектом педагогических манипуляций (а не субъектом целеполагания и целереализации) под «патронажем» преподавателя. Соответственно, методика обучения строится как отражение «холодной» логики науки, а не субъективной, внутренне мотивированной, пристрастной, иногда ошибающейся логики познавательной деятельности человека.

По нашему убеждению, в образовательном процессе необходимо опираться именно на логику познавательной деятельности обучающегося (ребенка, взрослого) с его предшествующим опытом, целями и ценностями, потребностями и мотивами, установками и пристрастиями, особенностями психики, в том числе гендерными, и т.п. Через этот внутренний, личностный контекст преломляется любая новая для человека ин-

формация. Только в этом случае она усваивается на уровне личностных *смыслов*, собственно знаний, а не просто закрепленных в понятийном аппарате наук *значений*. И только в этом контексте можно говорить об образовании как присвоении *знания*.

Подведем некоторые итоги.

1. Реформа российского образования не приведет к успеху, если будет пытаться встраивать разного рода инновации (нормативно-правовые, организационные, педагогические, психологические, научно-методические) в «тело» механистической по своей сути образовательной парадигмы.

2. Для успеха реформы необходима опора на адекватную ее целям и содержанию психолого-педагогическую теорию, которая обеспечит образовательной практике «человеческое измерение», включит не используемый в традиционном обучении личностный потенциал всех ее субъектов.

3. Преподаватель вуза как главный субъект реформы должен получить четкие ориентиры для принятия проектных решений по реализации данной теории.

Психолого-педагогическая теория должна отвечать сегодня целому ряду требований:

- быть признанной научным и педагогическим сообществом, понятной рядовому преподавателю;

- включать в образовательную практику «человеческое измерение» (творческий потенциал личности, ее мотивационные ориентации, отношение к природе, обществу, другим людям и к самому себе);

- обладать необходимой мощностью в понимании и объяснении широкого круга эмпирических данных во всей системе непрерывного образования;

- обеспечивать возможности прогнозирования, научного обоснования и продуктивной реализации практических шагов по реформированию образования на компетентностной основе;

- «схватывать» предметно-технологическую (обучение) и социально-нравствен-

ную (воспитание) стороны деятельности обучающихся, обеспечивать достижение целей обучения и воспитания в одном потоке социальной по своей сути образовательной деятельности;

- обладать свойством технологичности, чтобы через ее «очки» просматривались конкретные способы проектирования и осуществления инновационного образовательного процесса;

- служить основой определения и разработки наборов деятельностных модулей.

Перечисленным требованиям отвечает психолого-педагогическая *теория контекстного образования*, развиваемая уже более 30 лет в нашей научно-педагогической школе. Контекстным является такое обучение и воспитание, в котором на языке наук и с помощью всей системы традиционных и новых педагогических технологий в формах учебной деятельности студентов динамически моделируется предметное и социальное содержание профессионального труда. Тем самым обеспечиваются условия трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста, преодолевается главное противоречие профессионального образования, суть которого в том, что овладение деятельностью специалиста происходит в рамках и средствами качественно иной – учебной – деятельности [2–5].

Концептуальными предпосылками теории и технологий контекстного образования являются: 1) деятельностная теория усвоения знаний и социального опыта, развитая в отечественной психологии; 2) теоретическое обобщение с ее позиций многообразного опыта инновационного обучения; 3) смыслообразующая категория «контекст», отражающая влияние предметных и социальных условий будущей профессиональной деятельности студента на смысл учебной деятельности, ее процесс и результаты.

Основной единицей содержания образования выступает проблемная ситуация во

всей ее предметной и социальной неоднозначности и противоречивости. Система таких ситуаций позволяет развертывать содержание образования в динамике (путем задания сюжетной канвы моделируемой профессиональной деятельности) и создаст возможности интеграции знаний разных дисциплин, необходимых для разрешения этих ситуаций.

Суть теории контекстного обучения и воспитания изложена во многих публикациях автора данной статьи. Только под моим руководством защищены 11 докторских и 26 кандидатских диссертаций по педагогике и психологии (индекс цитирования моих работ на 10 февраля 2014 г. составил 17 пунктов). В МГГУ им. М.А. Шолохова теория контекстного образования положена в концептуальное основание перехода вуза в новое качество, объявлен очередной прием в магистратуру по направлению «Психолого-педагогическое образование» (по программе «Теория и технологии контекстного образования») [6].

В завершение обращусь к мнению двух известных специалистов в сфере высшего образования, которые еще в 2007 г. писали об опыте использования теории контекстного обучения применительно к задачам повышения квалификации преподавателей: «Следуя концепции контекстного обучения

и включая в учебный процесс содержание профессиональной и социальной деятельности преподавателя, моделируя их в ходе специально организованных занятий, мы наиболее результативно формируем у слушателя необходимые компетенции» [7, с. 53].

Литература

1. Коменский Я.А. Великая дидактика. Учпедгиз Наркомпроса РСФСР, 1938.
2. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 32–37.
3. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009. 318 с.
4. Вербицкий А.А., Калашников В.Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике. М.: Логос, 2010. 300 с.
5. Вербицкий А.А., Ильязова М.Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования. М.: Логос, 2011. 288 с.
6. Нечаев В.Д., Вербицкий А.А. Через контекст – к модулям: опыт МГГУ им. М.А. Шолохова // Высшее образование в России. 2010. № 6. С. 3–11.
7. Медведев В., Татур Ю. Подготовка преподавателя высшей школы: компетентный подход // Высшее образование в России. 2007. № 11. С. 46–56.

Автор:

ВЕРБИЦКИЙ Андрей Александрович – д-р пед. наук, канд. психол. наук, профессор, член-корреспондент РАО, МГГУ им. М.А. Шолохова, asson1@rambler.ru

VERBITSKY A.A. TEACHER AS A MAIN SUBJECT OF THE EDUCATIONAL REFORM

Abstract. The purpose of the paper is to analyze the factors, which prevent a university teacher from becoming a real subject of the educational reform. Methods: analysis of the documents about the reform, empirical experience of realization of the main areas of the reform. The article shows that: 1) it is not productive to integrate innovations into the traditional educational system; 2) successful reform requires an adequate psycho-pedagogical basis; 3) the theory of contextual education can serve as a conceptual basis for the educational reform; in this case a university teacher will have a clear guideline which decisions to take while carrying out the educational reform.

Keywords: educational reform, a university teacher as a main subject of the educational reform, difficulties of a university teacher on the way of the reform realization, psychological and pedagogical theory of contextual education

References

1. Komensky Y.A. (1938) *Velikaya Didaktika* [Great didactics]. Moscow: Uchpedgiz RSFSR Publ., 178 p.
2. Verbitsky A.A. (2010) [Contextual-competence-based approach to education modernization]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No5, pp. 32–37. (in Russ.)
3. Verbitsky A.A., Larionova O.G. (2009) *Lichnostnyy i kompetentnostnyy podkbody v obrazovanii: problemy integratsii* [Personal and competence-based approaches in education: the problems of integration]. Moscow: Logos Publ., 318 p.
4. Verbitsky A.A., Kalashnikov V.G. (2010). *Kategoriya "kontekst" v psikhologii i pedagogike* [Category of "context" in psychology and pedagogy]. Moscow: Logos Publ., 300 p.
5. Verbitsky A.A., Ilyazova M.D. (2011) *Invarianty professionalizma: problem formirovaniya* [Professionalism invariants: the problems of formation]. Moscow: Logos Publ., 288 p.
6. Nechaev V.D., Verbitsky A.A. (2010) [Through context to modules: the experience of Sholokhov University]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No 6, pp. 3–11. (in Russ.)
7. Medvedev V., Tatur Y. (2007) [Training of university teachers: competence-based approach]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No 11, pp. 46–56. (in Russ.)

Author:

VERBITSKY Andrey A. – Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Cand. Sci. (Psychology), Corr. member of Russian Academy of Education, Sholokhov Moscow State University for the Humanities, asson1@rambler.ru

М.Г. МИНИН, профессор,
зав. кафедрой
Э.Н. БЕЛОМЕСТНОВА, доцент
Г.Ф. БЕНСОН, зам. директора
В.С. ПАКАНОВА, аспирант
Национальный исследовательский
Томский политехнический
университет

**Педагогическая
подготовка
преподавателя
инженерного вуза**

В статье рассмотрена модель непрерывного развития педагогического профессионализма преподавателя инженерного вуза. Модель имеет многоуровневую структуру и включает целевой, методологический, структурно-содержательный, организационно-технологический и результативный компоненты. Многолетний опыт использования модели показал достаточно высокую ее эффективность.

Ключевые слова: педагогический профессионализм, непрерывное образование, формы повышения квалификации, педагогические компетенции, образовательный модуль

Актуальность и проблема исследования. В условиях перехода российской экономики к стратегии «новой индустриализации» важная роль отводится системе инженерного образования. Ее стратегической задачей является обеспечение поступательного развития страны посредством подготовки востребованных конкурентоспособ-

ных инженеров с высоким уровнем развития современных профессиональных компетенций, способных самостоятельно формулировать цели, определять задачи и организовывать их выполнение. Согласно результатам исследований, проведенных Ассоциацией инженерного образования России (АИОР), текущее состояние инже-