

**Министерство образования и науки Украины**

**Научно-исследовательский центр  
«Управление качеством образования»  
Национальной академии педагогических наук Украины**

**Государственное учреждение  
«Луганский национальный университет  
имени Тараса Шевченко»**

**Государственное высшее учебное заведение  
«Донбасский государственный педагогический университет»**

**Б. И. КОРОТЯЕВ**

**В. С. КУРИЛО**

**С. В. САВЧЕНКО**

**НЕСТАНДАРТНЫЙ ВЗГЛЯД НА СТАНДАРТЫ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Монография*

**Старобельск  
ГУ «ЛНУ имени Тараса Шевченко»  
2016**

УДК 378.1  
ББК 74.48  
К 15

**Рецензенты:**

- Алфимов В. Н.* – доктор педагогических наук, профессор, действительный член Академии экономических наук Украины;
- Глузман А. В.* – доктор педагогических наук, профессор, действительный член Национальной академии педагогических наук Украины;
- Евдокимов В. И.* – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Национальной академии педагогических наук Украины.

**Коротяев Б. И.**

- К 15 **Нестандартный взгляд на стандарты высшего образования** : монография / Борис Иванович Коротяев, Виталий Семенович Курило, Сергей Викторович Савченко ; Госуд. учрежд. «Луган. нац. ун-т имени Тараса Шевченко». – Старобельск : Изд-во ГУ «ЛНУ имени Тараса Шевченко», 2016. – 293 с.

**ISBN 978-966-617-323-5**

В монографии представлен нестандартный взгляд на исторически сложившиеся стандарты высшего образования, действующие в настоящее время во всех основных сегментах образовательного пространства высших учебных заведений: организации образовательного процесса, контроля и оценивания результатов образования, стандартообразующих документах высшего образования и т. д.

Материал изложен с позиций теории педагогической философии, разработанной авторами ранее. Предназначен для всех субъектов образовательного процесса в высших учебных заведениях: руководителей, научно-педагогических работников, аспирантов, магистрантов, студентов.

**УДК 378.1**  
**ББК 74.48**

*Рекомендовано к печати ученым советом  
Луганского национального университета имени Тараса Шевченко  
(протокол № 8 от 26 марта 2016 года)*

ISBN 978-966-617-323-5

© Коротяев Б. И., Курило В. С.,  
Савченко С. В., 2016

© ГУ «ЛНУ имени Тараса Шевченко», 2016

## СОДЕРЖАНИЕ

О книге «Нестандартный взгляд на стандарты высшего образования» .....	4
<b>Введение</b> .....	11
<b>Глава 1.</b> Вузовская лекция и что стоит за ней .....	22
<b>Глава 2.</b> Нестандартный взгляд на стандартные формы внелекционного обучения.....	77
<b>Глава 3.</b> Нестандартный взгляд на стандартные формы и методы контроля и оценивания достигаемых результатов в ходе реализации цели высшего образования .....	117
<b>Глава 4.</b> Нестандартный взгляд на основные стандартообразующие документы высшего образования .....	164
<b>Глава 5.</b> Новые педагогические понятия и что стоит за ними.....	211
<b>Послесловие</b> .....	250
<b>Приложение</b> .....	254
<b>Очевидное и невероятное.</b> Слово о книге Б. И. Коротяева, В. С. Курило, С. В. Савченко «Нестандартный взгляд на стандарты высшего образования» .....	280
<b>Список литературных источников</b> .....	292

## О КНИГЕ «НЕСТАНДАРТНЫЙ ВЗГЛЯД НА СТАНДАРТЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ»

**И**х так мало, книг, которые хочется перечитать, особенно о системе высшего образования ... Они по закону обратного волшебства сначала максимально расширяют сознание читателя, взрывая его огромным, похожим на шаровую молнию, светилом идей, а потом, вызывая уважение к авторам, разворачивают его на своё «Я»: «А Вы ноктюрн сыграть смогли бы на флейте водосточных труб?»

Пусть это и иносказательно, но «водосточные трубы» системы современного высшего образования давно уже прогнили: структуры и каналы управления им, цели, содержание, технологии обучения и воспитания студентов не первый год ждут своего Мастера для очищения и обновления. Подчеркнём, Мастера, поднявшегося на эту высокую ступень социального признания, внутренне приняв как личностно значимые животворные ценности данной книги.

Первое, что сразу бросается в глаза, – это смелость авторов. Умышленно не замечая разнообразие мировоззренческих голосов представителей психолого-педагогической науки (на страницах книги почти нет цитат), они осознанно отказались от задачи выстроить в своём произведении одно композиционно-проблемное единство. В нём отражается единство более высокого уровня качества – содержательно-смысловое. По своей структуре их труд – это *высказывание* о путях и способах выхода из тупика, в котором оказалось высшее образование Украины. Более того, это высказывание концептуально-стратегического и оценочно-смыслового планов.

Фундамент этих оценочно-смысловых и концептуальных положений – новое направление в методологической науке – педагогическая философия, центральные краеугольные камни которой заложены известным отечествен-

ным учёным-педагогом Борисом Ивановичем Коротяевым. Перед нами ещё одно уникальное, созданное им вместе с единомышленниками, украинскими учёными-педагогами В. С. Курило и С. В. Савченко, произведение-событие, значение которого трудно переоценить в плане реформирования высшего отечественного образования на личностной основе.

Страницы книги в практическом измерении – это программа обнаружения и уничтожения многоликого и прекрасно чувствующего себя сегодня в роли упитанного червя-паразита на всех уровнях украинского образования явления – «черных дыр»: пространств, в границах которых происходят разрушительные процессы как для здоровья студента (духовного, психического и физического), так и социально и личностно значимого функционирования вузов Украины.

По мнению авторов, астрофизическая категория «черная дыра» легко уживается и с педагогическими понятиями, так как в системе образования накопилось очень много скрытых от внешнего наблюдателя деструктивных процессов и явлений. Взорвать оболочку их прикрытия – значит способствовать гуманизации образовательного дела в стране! – таков один из основных постулатов книги. Казалось бы, имеем дело с парадоксом: очищение, обновление системы связей, но это хирургическое вмешательство, уничтожение «гордиева узла» планируется совершить во благо «пациента», прежде всего личности студента. И в этом состоит особый, неповторимый пафос «Нестандартного взгляда на стандарты высшего образования»:

– философско-гуманистический. Попав в орбиту такого истинного пафоса произведения, читатель вступает на психологическую платформу веры в возможности обрушения «черных дыр» в образовательном пространстве вузов и, как следствие, загорается судьбоносными для страны кон-

цептуальными идеями книги. Главное прикрытие «черных дыр»;

– традиционная система взаимоотношений «преподаватель-студент», освященная устоявшимися формами организации учебного процесса в университете, на стратегии которой стоит вся многоуровневая административно-бюрократическая машина подавления свободы личности будущего специалиста.

Один из судьбоносных для высшего образования путей его реформирования – отказ от такой традиционной формы организации учебного процесса в вузе, как тематической лекции, замена её на лекцию «прямого действия», на основе которой коренным образом меняются функции преподавателя и студента.

Уже знакомясь с революционным тезисом авторов о том, что преподаватель – не лектор (он не читает в прямом смысле лекции в аудитории), а создатель условий для качественного самостоятельного погружения студентов в ценностно-смысловое содержание созданного и зафиксированного им на бумажных или электронных носителях информации учебного материала, становятся понятными их жизненно-мировоззренческие позиции, стержневые способы ориентации в окружающем мире.

Речь идёт прежде всего об осознании решающего значения образования для выживания человечества, вынужденного существовать на планете Земля в условиях постоянной угрозы уничтожения: запасы уже накопленного странами оружия огромное. В книге говорится твёрдое «нет» полипредметности как «черной дыре» в содержании высшего образования, видится в его основе синтез наук и система ценностей человековедения с духовно-нравственным ядром. Последняя невозможна без курсов в учебных планах высшей школы, направленных на поддержку «самости» студентов, формирования у них на личностном уровне убеждений

в необходимости сделать созидательный труд кредом своего профессионально-культурного развития и, как результат, содействия решению глобальных проблем единства. Жизни на Земле с теми процессами, которые происходят во Вселенной. В содержании высшего образования должны отражаться и идеи овладения студентом опытом самоформирования нравственного, психического и физического здоровья, самокрытия тайн Красоты и Добра, поиска смысла жизни как творения и созидания во имя её самой и во благо других людей. Как ни странно, но в существующих государственных стандартах высшего образования ударение делается больше всего на профессиональных знаниях, умениях и навыках разной функциональной направленности, личности выпускника-созидателя современного Храма Знаний.

Читая книгу, нельзя не удивляться тому, с какой поразительной, поистине предельной реалистической трезвостью изображён в ней мир образования, искусственно создавший целые громады сугробов на пути раскрытия студентом собственного потенциала, частичной самореализации уже в учебно-воспитательной среде. Оказывается, убрать эти сугробы не так уже и трудно. Надо только научить будущего специалиста способам движения к самореализации. Наиболее благоприятной для реализации для этой цели является организация его самостоятельной и учебной работы. Только не обычная, формальная, а подчинённая потребностям личности студента в профессионально-культурном развитии, соответствующая педагогическая организация. Да, преподавателю высшей школы в этом случае придётся «покрутиться», ибо ему следует, как минимум, обеспечить: диагностику уровней реальной готовности студентов учебной группы к самостоятельной работе творческого характера, обучение их на личностной основе особенностям её самоорганизации, а главное – разработку на кафедре дидактической системы поисковых заданий различной степени

трудности и функциональной направленности. Они-то и нужны для тренинга эмоционально-волевой и интеллектуальной активности будущего специалиста, формирования у него опыта решения профессиональных задач на уровне их моделирования, создания по итогам креативного поиска такого собственного продукта, которым можно гордиться.

Предлагается прекрасный способ активизации самостоятельного усвоения студентами ценностей содержания профессионального образования – соревнование в самоотдаче, добросовестности выполнения поисковых заданий и его продуктивности. Убеждён, что это единственный вид соревнования, которое как метод допустимо использовать в дидактическом процессе высшей школы. Согласитесь, и это хорошо понимают авторы книги, что соревноваться в успеваемости бессмысленно и антинаучно: у студентов – разные задатки и способности, уровни общего и профессионального развития, которое, как известно, осуществляется очень медленно. В этом плане соревноваться можно только с самим собой, постепенно повышая «планку» после каждой малой победы, одержанной средствами самообразования и самовоспитания, уровня активности в достижении целей разработанной программы профессионального становления.

С одной стороны, ответ на вопрос «Кто лучше в стихии «самости»?» лежит в духовно-нравственной плоскости, стержень которой – такие качества будущего специалиста, как добросовестность, прилежание, честность по отношению к себе и вера в возможности успешного профессионального становления и развития. С другой, в этом соревновании победят более мотивированные студенты, у которых к тому же хорошо развиты волевые качества личности. И, наверное, очень важно наличие в вузе политик преобразования стихийного характера «самости» обучаемых в характер целенаправленного управления ею в формате лично



ориентированного педагогического взаимодействия, его всестороннее ресурсное обеспечение.

Погружаясь в содержание книги, невольно отмечаешь пестроту и разнообразие спектра, многоликости «черных дыр», в которых бесследно пропадает «самость» будущего специалиста. В частности, разделяешь точку зрения авторов, что эти дыры не дают семинарским и практическим занятиям выступать в роли полноценных созидательных форм организации педагогического процесса, а несут «больше зла, чем добра». Выход в собственном очищении и преобразении преподавателя, в коренной ломке своей работы, в проектировании и проведении семинаров как творческих достижений студентов в учебной деятельности, научных дискуссий по стержневым проблемам, отражённых в программе конкретной дисциплины. Научными дискуссии также становятся по результатам трансформации студента как потребителя учебной информации в студента-исследователя, самостоятельно проникшего в тайны решения учёными каких-то граней важной проблемы, сделавшего попытку в генерации собственных предложений, сформированных им как значимых для развития идей конкретных авторов научных статей и монографий. И ещё в этом деле очень важно «закрепление» будущего специалиста как исследователя за общекафедральными научными темами, их отдельными гранями, оказание ему доверия и поддержки в реализации собственных научных интересов, формирования культуры самостоятельного поиска истины...

Указанные и многие другие пути и способы подрыва оболочек «чёрных дыр» в системе вузовской подготовки будущих специалистов повышают ранг теоретической и практической значимости, а также жизнеутверждающей созидательной направленности Произведения.

«Заземлитесь» на эту нестандартно написанную и очень актуальную книгу, чтобы ощутить на себе высокий

потенциал её глубокой духовно-педагогической энергии, способной долго удерживать в поле своего притяжения неравнодушных к будущему своей Родины людей.

*Александр Кучерявый,  
старший научный сотрудник  
Института педагогического образования  
и образования взрослых НАПН Украины,  
доктор педагогических наук, профессор*

## ВВЕДЕНИЕ

Заметим, что в педагогической литературе понятие «черная дыра» относится к числу редко употребляемых и фактически не является педагогическим в его строгом значении. Более того, оно является по отношению к педагогике чужеродным, поскольку принадлежит наукам, далеким от педагогики – астрономии и физике. А если точнее, то оно появилось на стыке этих наук или в астрофизике.

Астрофизическое содержание понятия «черная дыра» – достаточно сложное и емкое, связанное, прежде всего, с гравитационными свойствами звезд, находящихся на последней стадии эволюции, хотя, по мнению Стивена Хокинга, всемирно известного исследователя черных дыр, эти загадочные объекты произвольной массы могли рождаться и сразу после Большого Взрыва, давшего начало нашей Вселенной.

Основные свойства и признаки как понятия Черной Дыры, так и понятия Большого Взрыва доступны только специалистам, так как они выходят за рамки матрицы основных форм мышления, обычно привязанных к конкретике. Названные же понятия трудно привязать к конкретике и реальной действительности и увидеть их мысленно невозможно.

Учитывая эти особенности, мы используем понятия «черная дыра», «взрыв черной дыры» в упрощенном варианте применительно только к педагогическому полю – образовательному пространству. А оно по сравнению с мировым пространством является лишь микроскопической частью (сегментом), причем не природным (естественным), а рукотворным, т.е. делом рук человека, а не природы.

В нашем понимании и толковании «черная дыра» – это та ограниченная какая-то часть образовательного пространства, которая не просматривается и плотно закрыта от внешнего наблюдения. Все, что происходит в ней нельзя ни

увидеть, ни услышать, ни пощупать, ни уловить запаха, ни проверить на вкус. И какая-то часть всего того, что поступает в нее, исчезает бесследно и безвозвратно.

Таковы признаки и свойства «черной дыры», которая имеет место в образовательном пространстве каждого конкретного вуза.

Материальным носителем «черной дыры» является головной мозг каждого конкретного студента и всех тех, кого обучают и образуют в каждом вузе.

И это объяснимо. Ведь головной мозг является тем главным и высшим командным пунктом, которому подчиняются все органы тела человека и беспрекословно исполняют все его команды.

А управлять и командовать мозгу есть чем, поскольку он ежесекундно получает бесчисленное множество сигналов о состоянии дел во внутренней и внешней среде, и на каждый сигнал ему необходимо как-то реагировать. Сигналы шлют в ходе взаимодействия с внешней и внутренней средой все пять каналов связи – зрительный, слуховой, осязательный, обонятельный, тактильный. И каждый сигнал оставляет на сером веществе нервный след, прокладываемый биоэнергетическими импульсами и устанавливающий связь между соответствующими нервными клетками. Одна из них отвечает за ранее запечатленные сигналы, другая – за вновь поступающие. Это значит, что мозг обладает свойством сопоставлять и сравнивать вновь поступающие сигналы с ранее зафиксированными, и на основе этого принимать решения – какие следы хранить и как долго, какие счищать (стирать, удалять), а какие передавать на хранение в подкорку. Это второе замечательное свойство мозга, вытекающее из первого.

Если бы мозг не обладал этими двумя свойствами, защищающими свою территорию (серое вещество) и свои

энергетические ресурсы, то он бы погиб от перегрузки избыточных сигналов еще на стадии роста и вызревания.

Из сформулированного посыла следует, что существование «черной дыры» в коре головного мозга является фактом не столько отрицательным, сколько положительным, поскольку она выполняет защитные функции по отношению к коре и подкорке головного мозга.

Отрицательным фактом является не сама «дыра», в которую сбрасываются многочисленные избыточные сигналы, причем бесследно, а «темнота», которая плотно и наглухо прикрывает от внешнего наблюдения все то, что остается в ней после освобождения мозгом от всего лишнего и избыточного. А остается, к сожалению, не самое лучшее, а наоборот, худшее, так как подвергается ежесекундной бомбардировке сигналов, требующих удовлетворения тех или иных биологических потребностей.

Второе следствие, вытекающее из высказанного посыла состоит в том, что «взрывать» надо не саму «дыру», а лишь ее прикрытие (так называемый, точечный взрыв). Вероятно было бы правильней сказать не «взрывать черную дыру», а высветить ее или убрать завесу и т.п.

Все это говорит о том, что используемые понятия или словосочетания «черная дыра», «взорвать дыру», носят весьма условный характер, за которым стоят очень сложные и жизненно важные педагогические явления. В принципе их можно заменить другими, которые бы отражали те же самые реальные явления, например, вместо словосочетания «черная дыра» использовать «черный ящик», «темное пространство», «темная комната» и т.п.

Но мы предпочитаем использовать те, которые названы ранее по одной причине – они звучат необычно, остро, сразустораживают и привлекают читателя, а также призывают к действиям и созиданию нечто нового и необычного. При этом они должны быть направлены на защиту и ук-

репление физического, психического и духовного здоровья главных участников образовательного пространства – студентов.

Явление, имеющее место в образовательном пространстве, условно названное «черной дырой», в научном мире обнаружено уже давно и в разных науках понимается и трактуется по-разному. Например, в **кибернетике** «черной дырой» или «черным ящиком» называется пространство между входом информации в кору головного мозга и ее выходом; в **гносеологии** – пространство, в котором обнаруживается несоответствие между отраженным и отражаемым, или иначе в отраженном непременно что-то теряется и что-то добавляется как нечто новое, идущее из внутренней среды; в **психологии** – пространство, в границах которого наблюдается несоответствие между воспринятым и воспринимаемым, забывание и провалы памяти, ее характеристики по срокам хранения и т.п.; в **педагогике** – классическое явление неуспеваемости; в **социологии** – пространство, называемое «личной жизнью», закрытое от внешнего наблюдения; в **физиологии** – пространство, в котором счищаются (стираются) нервные следы, прокладываемые биоэлектрическими сигналами.

Как видим, явление, названное «черной дырой», присутствует на всех трех уровнях структуры личности – биологическом, психическом, социально-нравственном или духовном. При этом контроль за теми процессами, которые происходят в зоне «черной дыры» осуществляется не извне, а изнутри из собственных центров управления. На биологическом уровне таким центром, о чем говорилось ранее, является головной мозг; на психологическом – психика каждой конкретной личности и всех ее составляющих в комплексе, на социально-нравственном – социально-нравственное сознание, ценности, установки, потребности или личная философия жизни в целом.

Человек, обладающий высоким моральным духом, большой силой воли и сильным характером, может творить чудеса. В напряженных спортивных состязаниях побеждать своих противников и ставить рекорды, совершать трудовые, военные и гражданские подвиги во всех областях жизни. Более того, силы духа неисчерпаемы – при определенных условиях дух может убить свою плоть. Такова сила высшего командного пункта управления подконтрольными подструктурными образованиями личности – психической и биологической или живой телесной плотью.

Подчеркнем особо, что чудеса или великие и светлые дела творятся людьми, обладающими не просто духом, а высоким **моральным** духом, и не просто целеустремленностью, а **целеустремленностью нравственного характера**. Как только эти признаки исчезают, то дух (энергетика), воля, характер, стремление к достижению цели творят не светлые дела, а черные и скрытые, и потому всегда прячутся и маскируются под светлые.

На социальном уровне на тех или иных отрезках жизненного пространства «черная дыра» существует под прикрытием более респектабельного названия, именуемого служебной или государственной тайной. Она доступна для наблюдения и контроля только узкому кругу людей, но не доступна для всех остальных. При чем охраняется Законом.

Одновременно с государственной и служебной тайной существует тайна личной жизни, которая также охраняется Законом, если она не противоречит ему, а также своей совестью, действующим правилам и нормам морали и заповедям Господним для верующих.

Под покровом понятия «личная жизнь» уютно чувствует себя и та «черная дыра», в рамках которой происходят разрушительные или «черные» процессы, тщательно упрятываемые и маскируемые личностью от постороннего глаза. Эти процессы описаны в социологической теории ролей,

которые исполняет один и тот же человек. То есть каждый человек выдает на показ не одну, а несколько жизней. Например, ученик в разных социальных условиях ведет себя по-разному – с родителями он играет роль послушного чада, с учителем – послушного ученика, с другими же – дерзкого и отчаянного «пацана». Другими словами, на разных сценах жизни – разные роли.

Прикрытие «черной дыры» в виде социальной роли, независимо от того, на какой сцене жизни она разыгрывается – в стенах школы, родного дома, служебного кабинета, кабинета министров, парламента или просто на улице, присуще не только всем взрослым без исключения, но и всем детям на разных этапах взросления. В том числе всем студентам каждого вуза, а также всем преподавателям и обслуживающему персоналу.

Существование «черной дыры» на социальном уровне под прикрытием социальной роли является не самым «черным» делом. Им она становится в особом мире – криминальном, который по своим масштабам огромный и занимает достаточно большой сегмент жизненного пространства. В любом и каждом обществе криминальная «черная дыра» обладает не только свойством жить под покровом темноты, черных плотных штор и быть невидимой, но еще и очень опасным свойством «втягивать» или «всасывать» в себя многих других людей, живущих за пределами этих криминальных сообществ.

Один из способов борьбы с криминалом – это взорвать оболочку его прикрытия и высветить все его негативные стороны и последствия. Это с одной стороны, а с другой – показывать альтернативный способ жизни, созидательный, открытый, светлый и жизнеутверждающий, который бы гарантировал, защищал и укреплял все стороны здоровья студентов.



«Черная дыра» – явление многоликое, массовидное, реальное и объективное. Она присутствует в каждом вузе, почти в каждом сегменте образовательного пространства в разных ипостасях, видах и формах. Во многих случаях ее трудно распознать и обнаружить, и тем не менее, в реальной жизни вуза она присутствует.

При тщательном и вдумчивом изучении реальной вузовской жизни с позиций защиты и укрепления физического, психического, социально-нравственного или духовного здоровья студентов, «черную дыру» можно обрушить:

- на всех вузовских лекциях независимо от профиля и качества их проведения;
- на всех семинарских и практических занятиях, а также при проведении различных видов практики;
- при организации и проведении самостоятельной работы, а также при написании контрольных, курсовых и выпускных письменных работ;
- при проведении зачетов и экзаменов и использования шкалы измерения и оценивания качества изученных знаний;
- в законах о высшем образовании, директивных документах и циркулярах, в государственных доктринах, а также в педагогических концепциях и теориях;
- в индивидуальной философии как устойчивом способе жизни основных участников образовательного пространства вуза.

В перечисленных выше сегментах образовательного пространства вуза в режиме реального времени по отношению к здоровью студентов происходят два взаимно противоположных процесса. Один из них – **созидательный** со знаком плюс, другой – **разрушительный** со знаком минус.

И весь вопрос состоит в том, чтобы определить, какой из них доминирует, а какой – блокируется, уступая место другому, более сильному. Установить точные пропорции

соотношения этих двух процессов теоретическим путем невозможно. Их можно установить только опытным путем ценой длительной жизненной практики. А для этого необходимо сначала высветить и увидеть эти процессы «живьем», т.е. убрать или взорвать ту плотную завесу (штору), которая закрывает их от внешнего наблюдения.

И здесь возникает самый сложный вопрос о том, как это делать практически в каждом из названных выше сегментов образовательного пространства или каким образом снимать покровы с тайного и невидимого и высвечивать созидательное и разрушительное. При этом настойчиво и решительно пробуждать, инициировать и мотивировать первое, и также настойчиво и решительно заглушать и блокировать второе. И как все это делать в каждом отдельном сегменте образовательного пространства с учетом его особенностей и специфики.

Всему этому и посвящается данная книга, содержание которой излагается в четырех главах, вбирающих в себя выше названные сегменты образовательного пространства каждого вуза.

Своими корнями книга уходит в другие, ранее изданные книги, список которых прилагается в конце. Кроме названных источников, книга впитала в себя весь тот опыт, который был наработан в начале 90-х годов прошлого столетия в процессе создания частного вуза, а именно Тернопольского коммерческого института.

В этом вузе «черная дыра» была скукожена и заблокирована до предельно малых размеров в первых четырех названных сегментах его образовательного пространства. Данный опыт был описан в краткой статье «Освіта – точка відліку», опубликованной в 2010 году в журнале «Директор школи, лицея, гімназії» (№ 4, 2010, стр. 166 – 173). В ней были названы **четыре** изюминки, которые и скукожили «черную дыру» в ТКИ. Но, к сожалению, не было сказано ничего о том,

что пятый сегмент пространства, а именно законы, директивные документы и другие циркуляры, был чист как стеклышко, так как в начале 90-х они канули в вечность и уже не работали в созданной частной структуре. Вуз руководствовался только собственной концепцией и разработанным на ее основе своим «Уставом». Но все это было в прошлом.

В настоящее время ситуация в данном сегменте образовательного пространства в вузе изменилась в корне. Разработаны и приняты Законы о среднем и высшем образовании, наработано множество подзаконных актов и директивных документов, пришли новые люди во все управленческие структуры как среднего, так и высшего звена, зорко следящие за исполнением директивных документов на местах, в нашем случае в вузах.

В итоге гайки управленческого механизма оказались закрученными до предела, а «черная дыра» обрела мощную питательную базу для своего существования. Об этом будет сказано подробнее в данной книге, в главе, соответствующей названному сегменту.

Итак, если читатель, прочитав «Введение», глубоко заинтересовался и наполнился ожиданием снова встретиться с авторами, то в добрый путь вслед за развитием внутренней логики авторской мысли в соответствии с общим замыслом книги и ее кричащим названием. И не только читать, но и проникнуться желанием и стремлением действовать, т.е. использовать плодотворные авторские идеи и мысли в своей жизни и практике. При условии, что читатель найдет их!

Искать что-то всегда интересно, и потому – вперед, в **поиск** вместе с авторами! Они тоже в поиске, так как пока не знают, сумеют ли они оправдать ожидания читателя. Не знают и самого главного, а именно, к каким откровениям и результатам приведет их логика развития самостоятельной мысли на каждой последующей странице. Чтобы чистая

страница была заполнена, приходится строить и перебирать энное число вариантов, если не каждого предложения, то многих. И только потом оставлять единственное, на наш взгляд, необходимое. Целая страница с безупречно выстроенным по форме и содержанию текстом иной раз получается за целый рабочий день.

Читателю, конечно, легче – чтобы вдумчиво и внимательно прочесть страницу написанного текста, нужно потратить не более 2 – 3 минут. Сложнее читателю другое – найти в прочитанном тексте самое главное и важное для себя, и своими словами пересказать его в свернутом виде. То есть прочитанный текст одной или нескольких страниц отразить в одном или двух развернутых предложениях, текст целой главы – на одной или двух страницах, всех глав – на 6 – 8 страницах. Данный текст в свернутом виде целесообразно хранить либо в произвольной долговременной памяти, либо на бумаге в своих записях.

Если читатель сумеет все это сделать, то у него появится шанс использовать прочитанный текст в двух случаях. Первый – поделиться своими оценками и впечатлениями с окружающими людьми, получив от этого моральное удовлетворение и удовольствие. Второй, более важный и значимый – использовать эти оценки и впечатления в своей жизни и практике, наполнив ее трепетным и волнующим ожиданием будущего результата.

Может ли все это происходить в реальной жизни читателя и произойдет ли – никто не знает, ведь это поиск!

В ходе чтения книги, равно как и в ее творении и написании нам вместе предстоит найти ответы на три глобальных вопроса, присущие любому поиску. И научному, и учебно-познавательному, и бытовому, в основе каждого из которых двигателем поиска является врожденный ориентировочно-исследовательский рефлекс «Что такое?» Его всегда сопровождают два другие: «Почему это нечто такое существует?»

и «Как преобразовывать нечто такое в интересах человека и общества?»»

Начнем поиск ответов на поставленные вопросы с первого сегмента образовательного пространства вуза, заменив слова «нечто такое» словами «вузовская лекция». А с этой целью необходимо посмотреть на нее нетрадиционным взглядом и увидеть то, что не созидает, а разрушает самое ценное в жизни – здоровье студентов – физическое, психическое, духовное. А увидев то, что разрушает – взорвать его!

Но сделать это без научного подхода достаточно сложно и без больших потерь невозможно.

Но в настоящее время в педагогической науке и в ее смежных и пограничных науках накоплены новейшие научные данные, которые позволяют приступить к реализации данного шага. И все же мы предпочитаем опираться на педагогическую науку, и в то же время использовать данные из смежных наук.

В качестве основного или базового научного подхода нами используется вновь разработанная теория педагогической философии, с позиций которой мы пытаемся найти ответы на три фундаментальных вопроса:

1. Что такое «Черная дыра» в образовательном пространстве вуза?
2. Почему она существует во всех шести сегментах образовательного пространства, названных во «Введении»?
3. И как взорвать ее в интересах сохранения, развития и укрепления всех сторон здоровья студентов?

Поиску нужных ответов и посвящаются все четыре главы книги, первая из которых посвящается **вузовской лекции**.

## ГЛАВА 1

### ВУЗОВСКАЯ ЛЕКЦИЯ И ЧТО СТОИТ ЗА НЕЙ

**Ч**тобы осознать и глубоко понять то, что скрывается за обычной, т.е. типовой или стандартной лекцией, необходимо посмотреть на нее необычным и нестандартным взглядом.

Сразу оговоримся, что только такой взгляд позволяет обнаружить те скрытые и невидимые процессы, названные нами «черной дырой», которые разрушают с отрицательным знаком те или иные стороны здоровья всех слушателей. Традиционный взгляд на вузовскую лекцию в упор не замечает этих процессов, так как он заиклен на положительных сторонах лекции и ее больших возможностях в деле реализации главной цели высшего образования – формировании у студентов прочных научных знаний, умений и навыков в соответствии с государственными программами и стандартами.

Основное назначение вузовской лекции или иначе, основная функция состоит в том, чтобы в ее ходе передать научные знания из источника потребителю, т.е. из научной или учебной книги слушателю, в качестве которого выступает каждый студент в отдельности. Следовательно, лектор или тот, кто читает лекцию, является посредником. Таковым лектор является даже в том случае, если он пересказывает и излагает ранее написанный и изданный собственный учебник или собственную научную книгу (монографию).

А теперь сравним слова. Слово «лектор» вызывает уважение. Звучит как нечто значимое, весомое и великое. Слово же «посредник» – менее значимое, менее уважительное. И оно воспринимается совсем по-другому, поскольку участие посредника всегда удорожает тот процесс, в котором участвуют две стороны, одна из которых что-то производит, а вторая – это же потребляет. В нашем случае – автор учебного пособия и студент.

Возникает вопрос, не выгоднее ли для потребителя строить отношения с производителем продукции (например, книги) напрямую, без посредника? Данный вопрос уместен, если речь идет об экономическом пространстве. А если иметь в виду образовательное пространство, в котором лекция как ведущий и основной способ передачи знаний является главным, несущим и опорным сегментом образовательного пространства, а все другие – сопутствующими, то подобный вопрос априорно считается неуместным. Почему? Потому что на этом сегменте держится весь процесс обучения студентов в подготовке их к будущей профессиональной деятельности. Ведь если убрать несущую опору, то все остальное мгновенно разрушится!

Вывод очевиден, главную опору (лекцию) нельзя убирать, ее необходимо модернизировать, т.е. изменить в принципе или реконструировать. И главное, вернуть ей изначальный смысл, заложенный великими древними философами. Он заключался в том, что лектор не излагал своим слушателям добытые знания, а вводил их в мир науки, пробуждал у них живой интерес к непознанному и загадочному миру, и раскрывал путь самостоятельного познания этого мира (знаменитые сократовские лекции).

Но с появлением вузов все изменилось. Лекция становится массовидным явлением и вечным спутником каждого вуза. Она становится не только массовидной, но и типовой и традиционной, основная функция которой – передача знаний от источника (производителя) слушателю (потребителю).

Если иметь в виду, что буквально по всем учебным дисциплинам, предусмотренным в учебном плане, читаются лекции, то каждый студент слушает лекции в течение учебного года примерно 500-600 часов, а в течение четырех лет – от 2 до 2,5 тысяч часов. Соответственно и каждый препода-

даватель, которому поручено читать лекции, тратит на них более трети своего времени.

Как видим, вузовская лекция является действительно ядром учебного процесса или началом его начал. Заметим, весь объем часов, предусматриваемый на лекции, распределяется между дисциплинами неравномерно, так как каждая из них имеет свои особенности и специфику. Например, по таким дисциплинам, как иностранный язык на неязыковых факультетах, информатика, физкультура и др. на лекции планируется не более 10 – 15% времени от общего объема часов, выделенных на ту или иную дисциплину. В то же время, при изучении общеобразовательных дисциплин, фундаментальных и специальных на лекции выделяется до 50% учебного времени (оставшаяся половина – на семинары и практические занятия).

Но это все внешняя сторона дела, от которой мало что зависит. Главное состоит в другом: качество вузовской лекции, и что стоит за этим качеством. Известно, что качество лекции определяется с позиций выполнения тех требований, которые предъявляются к ней. Эти требования четко сформулированы в педагогике высшей школы. Обсуждать их здесь нет смысла, так как проверить их выполнение в режиме реального времени невозможно. Ведь то, что происходит во время лекции за закрытыми дверями аудитории, – «черная дыра» для внешнего наблюдателя. Не помогает и скрытая камера наблюдения, если о ней будет знать лектор. В этом случае он может «выдать» на просмотр то, что от него **ожидают**, как и в другом случае, когда во время лекции в аудитории кто-либо присутствует с целью наблюдения, например, коллеги или руководители.

Общий же ответ относительно качества вузовских лекций может быть сформулирован следующим образом. Все проводимые вузовские лекции по законам рассеивания



можно оценить по уровню профессионального мастерства и качества исполнения так:

- лекций высокого уровня – 10 – 15%;
- среднего – 70 – 80%;
- низкого – 10 – 15%.

Какая-то часть лекций среднего уровня близко приближается к высокому уровню, другая – к низкому, а оставшаяся – самая средняя. Уровень и качество лекций полностью зависит от индивидуальных способностей и возможностей лектора, его профессионального мастерства. Поэтому вузовская лекция не только массовидное явление (в нем участвуют сотни тысяч преподавателей), но и многоликое. И каждая отдельно взятая лекция имеет свое лицо, иногда у одного и того же преподавателя. Сколько угодно случаев, когда одна лекция преподавателя в той или иной аудитории идет как «по маслу», вдохновенно и ярко, в другой же – не идет или идет с большим скрипом и напряжением. Преподаватель даже не может понять причину подобного парадокса.

История чтения лекций показывает, что иногда великие умы, написавшие замечательные книги, публично выступали с посредственными лекциями по оценкам их современников (А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Л. В. Занков) в отличие от признанных мастеров публичных выступлений (Г. С. Костюк, А. В. Петровский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин и многие другие).

Все эти факты свидетельствуют о том, что за каждой лекцией и за тем их многотысячным множеством стоит очень много неизвестного и непознанного не только для тех, кто организует и контролирует их чтение, но и для самих участников – лекторов и их слушателей. Как видим, места и пространства для существования «черной дыры» предостаточно. И, равно как и для проявлений взаимопольных процессов – по отношению к здоровью – созида-

тельных со знаком плюс, и разрушительных со знаком минус.

И здесь главный вопрос состоит в том, чтобы обнаружить, какие процессы доминируют и определяют итоговые результаты.

Чтобы найти нужный ответ на поставленный вопрос, необходимо выяснить еще одно очень важное свойство, которое дает о себе знать как противоположное названному – массовость, разнообразие, индивидуальность, и не названным, например, **креативность**.

Прототип многообразия – это однообразие, повторяемость, штампы, стереотипы, стандарты, унификация, одни и те же жесткие конструкции, схемы, технологии спускаемые сверху вниз или наработанные длительной образовательной практикой.

Другими словами, вузовская лекция в результате длительного исторического развития приобрела некие стандартные стороны и свойства, которые присущи буквально каждой отдельно взятой лекции и всем вместе в целом.

Стандартные подходы и решения в практике чтения лекций просматриваются в следующем.

**Во-первых**, весь курс лекций по каждой учебной дисциплине включает в себя два типа лекций. Один из них одноразовый, состоящий из двух лекций – обзорно-вступительной в объеме 2-6 часов и обзорно-итоговой примерно в таком же объеме. Второй тип лекций является многоразовым и системным и охватывает всю учебную программу в целом за исключением тем, выносимых на самостоятельную работу. Этот тип лекций можно назвать содержательно-излагающим или тематическим.

**Во-вторых**, каждая лекция основного типа имеет временные рамки и, как правило, рассчитана на 2 академических часа с паузой на перерыв, либо без паузы. И как исключение может быть рассчитана на 4 часа, макси-

му на 6. Любая из них начинается со слов «Тема лекции», «Состав или перечень вопросов». Заканчивается указанием основного и дополнительных источников, а также заданием для самостоятельной работы по подготовке к очередной лекции или к предстоящему семинару.

**В-третьих**, в зависимости от общего объема часов, предусмотренного учебным планом, между лекциями предусматриваются паузы, длиной два-три дня в неделю или в течение семестра длиной одну-две недели. Данные паузы – это та часть образовательного пространства, которая полностью выпадает из сферы педагогического наблюдения и контроля.

**В-четвертых**, в процессе изучения той или иной теоретической дисциплины каждая лекция перемежается в ежедневном и еженедельном режиме с лекциями по другим дисциплинам, общее число которых на протяжении семестра колеблется в пределах 6 – 8. В результате мы имеем дело со сложившейся веками стандартной технологией изучения дисциплины – полипредметной. Это означает, что в течение семестра одновременно изучается не одна единственная, а несколько дисциплин, минимум – 6, максимум – 8 – 11.

Подобная технология порождает жесткую конкуренцию между преподавателями, каждый из которых внушает своим слушателям, что его дисциплина по сравнению с другими – самая важная и самая главная. Худшей технологии, чем полипредметная, придумать трудно. Она и порождает «черную дыру» на участке длиной не только в один семестр, но и во все годы обучения в вузе. И в ней рассмотреть что-нибудь невозможно. Пользуясь этим, в ней правят бал не созидательные процессы, а разрушительные, поглощающие самое ценное – физическое, психическое и социально-нравственное здоровье студентов.

Таким образом, четыре подхода и четыре соответствующих решения на предмет широкого и систематического

использования вузовской лекции в общей структуре учебного процесса вообще и в рамках учебного плана и учебного расписания являются главной причиной появления и существования «черной дыры» в данном сегменте образовательного пространства, который закономерно формируется и образуется как внутри самой лекции, так и за ее пределами в контактной среде обитания с другими, себе подобными. И здесь необходимо подчеркнуть, что существования «черной дыры» в данном сегменте образовательного пространства является не спорадическим и не кратковременным событием, а системным и постоянным на протяжении всех лет обучения в вузе.

Доказательной базой существования «черной дыры», которая в скрытом виде сопровождает вузовскую лекцию независимо от ее профиля, особенностей содержания, мастерства самого лектора, служит сама практика ее проведения «живьем» (так называемый «live»). И из этой практики можно извлечь не сотни, а тысячи примеров.

Большинство вузовских лекций проводятся, как правило, из расчета на целый курс или поток (от одной до 4 – 6 или даже 8 групп – а это до 200 человек!). В подобных условиях лектор не имеет физических возможностей отслеживать процесс восприятия слушателями той информации, которую он излагает. Соответственно, точных данных о том, кто его слушал внимательно и сосредоточенно, а кто нет или делал вид, что слушал – тоже нет. Это касается тех лекторов, которые предпочитают строго придерживаться подготовленного текста лекции, читать его и изредка комментировать. В отдельных случаях слушатели текст записывают под диктовку, пусть это и крайне редкий факт, но, к сожалению, имеющий место.

Во многих случаях и, вероятно, большая часть преподавателей предпочитает не читать заранее написанный текст лекции, а пересказывать его, прибегая к импровиза-

ции. В этой ситуации преподаватель имеет возможность смотреть своим слушателям в глаза и получать соответствующий сигнал о том, кто и как слушает. И даже в этом случае лектор не может достоверно знать все то, что происходит в мозгах слушателей. «Черная дыра» имеет место не только между входом и выходом информации, но и в момент самого входа. Причина ее существования ясна – внешние текущие обстоятельства и внутренние законы деятельности головного мозга: в рамках реального времени он помимо воли и сознания самого носителя защищает собственные биоэлектрические ресурсы.

Эти законы и механизмы их проявления срабатывают даже тогда, когда лекции читаются для узкого круга слушателей в составе 5 – 10 человек, которые в этих условиях не смогут хитрить и блефовать – ведь лектор все видит. И, тем не менее, и в этих условиях «черная дыра» не исчезает, а сохраняет свое место, хотя и более ограниченное.

Массовидный характер вузовских тематических лекций независимо от качества и мастерства их проведения, неизбежно порождает и массовидный и устойчивый режим интеллектуальной деятельности студентов – **режим слушания**. В этом режиме и процветает «черная дыра», т.е. для нее это безопасно, уютно и комфортно. Для нее более опасным является другой режим интеллектуальной деятельности – режим чтения (мы предпочитаем называть его режимом **чтения** по аналогии со слушанием).

В отличие от режима слушания режим чтения в интеллектуальной деятельности подавляющего большинства студентов занимает более скромное место, несмотря на то, что он поддается наблюдению и отслеживанию со стороны преподавателя. В ходе наблюдения преподаватель может установить по внешним признакам, насколько глубоко погружен тот или иной студент в процесс чтения, и реагирует ли читатель на внешние раздражители.

Более адекватному отслеживанию и сужению действия «черной дыры» подлежат такие режимы интеллектуальной деятельности как писание, говорение как внутреннее, так и внешнее, искание, творение и созидание того или иного продукта интеллектуальной деятельности. Заметим, что каждый из названных выше режимов может выступать как самостоятельно, так и в качестве элемента или составных частей либо режима слушания, либо режима чтения. Но в том и другом случае эти элементы не меняют сущности основного режима: слушание остается слушанием, чтение – чтением, внутренние процессы продолжают оставаться скрытыми от наблюдения.

Таким образом, мы выяснили, что стоит за каждым отдельным и самостоятельным режимом интеллектуальной деятельности и каковы возможности у преподавателей наблюдать и отслеживать эти режимы. В общем итоге режим слушания почти полностью выпадает из наблюдения, т.е. нельзя ни услышать, ни увидеть (разве что скользнуть взглядом по поверхности), ни почувствовать на вкус, на запах, на твердость. Тогда как режим чтения можно наблюдать «живьем» (live), говорение (внешнюю речь) можно слышать, писание – видеть, искание, творение и созидание какого-то продукта – и видеть, и слышать, и чувствовать.

И вот здесь-то кроется парадокс всей современной образовательной практики, исторически сложившейся в вузах. А если точнее, здесь и зарыта собака в виде «черной дыры», поскольку режим слушания в рамках учебного расписания занимает почти 80% учебного времени. Ведь в режиме слушания студенты живут не только во время лекций, но и во время семинарских занятий. Если и есть погрешность в этой оценке, то не более чем на 10% в ту или иную сторону.

А это уже **система**, обладающая прочным иммунитетом самозащиты и, к тому же, очень ценится управленцами всех уровней. Поэтому взорвать сложившуюся систему не

так-то просто. И, тем не менее, мы пытаемся это сделать, заменив тематические или информационно-излагающие лекции на другой тип, практически не встречающийся в настоящее время. Но об этом далее.

А сейчас мы снова вернемся к обсуждению режимов интеллектуальной деятельности, среди которых режим слушания во всех вузах и в отличие от средней школы занимает монопольное положение как при разработке учебных планов и при их исполнении. А средней школе надо отдать должное – в ней режим слушания на всех уроках более оптимально сочетается с другими названными режимами. К тому же он резко ограничен и во времени, и поэтому он не так утомителен и разрушителен как двухчасовая вузовская лекция.

Слушание, не подкрепленное чтением, говорением, писанием, исканием, творением и созиданием, как правило, не оставляет глубоких следов в памяти слушателя. А если и оставляет, то они по истечению энного отрезка времени быстро стираются.

Процессу слушания присущи и другие отрицательные явления, в том числе:

а) слушатель полностью привязан к мысли лектора и он вынужден следовать за логикой мысли лектора, какой бы она не была (строгой, размытой и т.п.);

б) слушатель не может позволить себе сделать паузу на осмысление услышанного, вернуться назад к ранее сказанному, чтобы сопоставить то и другое;

в) каждый слушатель во время двухчасовой лекции живет без руля, ветрил и цели, и он не в состоянии изменить процесс, ускорить или остановить его, разве что выключиться из него, или под благовидным предлогом покинуть аудиторию.

Самый существенный и главный недостаток процесса слушания, который мы не включили в число выше перечис-

ленных специально, чтобы не уравнивать его с другими, состоит в том, что ни лектор, ни сами слушатели не знают о том, что остается в головах слушателей после окончания лекции без отсрочки во времени, или с отсрочкой на ближайший отрезок времени. При этом мы не исключаем того, что отдельные слушатели, обладающие индивидуальными высокими способностями к запоминанию поступающей информации, могут осознавать эти особенности, и быть уверенными в том, что прослушанное запомнено. И, тем не менее, и они не знают, какой объем прослушанной информации остается в их долговременной памяти, а какой исчезает бесследно.

Чтобы выяснить взгляды на тематическую вузовскую лекцию тех, кто их читает или проводит, мы провели опрос преподавателей двух вузов – Донбасского государственного педагогического университета (ДГПУ, Славянск) и Луганского национального университета имени Тараса Шевченко (ЛНУ) в общем количестве 100 человек (по 50 человек в каждом). К опросу были привлечены преподаватели дисциплин педагогического профиля, работающие на разных кафедрах и факультетах.

Анкета, по которой проводился опрос, включала в себя три разных принципиально важных и значимых вопроса, близких по содержанию, и связанных между собой скрытой внутренней логикой. Данная связь станет понятной в том случае, если опрашиваемый прочтет все три вопроса в целом, а затем глубоко осмыслит их и найдет свое решение при выборе ответов.

Эти три вопроса были сформированы следующим образом (полный формат анкеты представлен в приложении):

**Первый вопрос:** можете ли Вы утверждать, что все Ваши лекции студенты слушают от начала и до конца внимательно и с большим интересом (да, нет, затрудняюсь ответить).



**Второй вопрос:** согласны ли Вы с утверждением о том, что «черная дыра» имеет место не только между входом информации и ее выходом, но и в процессе самого входа, т.е. во время чтения лекции (да, нет, затрудняюсь ответить).

**Третий вопрос:** считаете ли Вы справедливым тезис о том, что вся изложенная информация по ходу лекции независимо от того, на каком уровне она проведена, исчезает бесследно в «черной дыре», как исчезает и вся потраченная энергия самого преподавателя (да, нет, затрудняюсь ответить).

Так вот внутренняя логика диктует, что если опрашиваемый сделал выбор «да» по первому вопросу, то по следующим двум другим надо делать выбор в пользу «нет» и только «нет», исключив возможность выбора других возможных вариантов. В обратном порядке выстраивается логика выбора, если на первый вопрос дан ответ «нет».

В том случае, если такая логика выбора ответов нарушена, т.е. не коррелируется между собой, то становится ясно, что опрашиваемый либо сознательно или неосознанно не совсем серьезно отнесся к процедуре опроса.

А теперь посмотрим на количественные данные, полученные в ходе опроса.

*Таблица 1*

**Количественные данные, полученные в ходе опроса**

Порядковый номер вопроса	Кол-во	Ответы		
		Да	Нет	Затрудняюсь ответить
1	100	32	46	22
2	100	48	31	21
3	100	16	71	13

Приведенные числовые данные по итогам опроса преподавателей, читающие тематические вузовские лекции стандартного типа ни о чем существенном не говорят, кроме

как о разбросе различных взглядов на лекцию в большом диапазоне. При этом самое большое число набирает ответ «нет» (148), значительно меньше – «да» (96) и совсем мало не определившихся – 66. Это объясняется спецификой и особенно содержанием каждого из трех вопросов.

Но если сравнить эти же числовые данные, полученные в двух разных высших учебных заведениях (ДГПУ и ЛНУ), то тут можно обнаружить очень важную особенность, причем достаточно устойчивую некую тенденцию, характерную для большинства преподавателей, независимо от их места работы, квалификации, профессионализма и от того, какой это вуз – областной или городской.

Данная тенденция наглядно и убедительно просматривается в следующей таблице.

*Таблица 2*

### **Сравнительные данные опроса по городам**

Порядковый номер вопроса	Ответы							
	Славянск				Луганск			
	Кол-во	Да	Нет	Затрудняюсь ответить	Кол-во	Да	Нет	Затрудняюсь ответить
1	50	15	22	13	50	17	24	9
2	50	25	15	10	50	23	16	11
3	50	9	35	6	50	7	36	7

Как видим, различия по разным вузам по каждому вопросу практически несущественные, что указывает на сложившуюся позицию во взглядах преподавателей на типовую вузовскую лекцию. А это, в свою очередь, характерно для устойчивой тенденции современной практики образования. Позиция четкая и ясная – не замечать существования «черной дыры», имеющей место при проведении вузовской тематической лекции.

Данная тенденция обнаруживает себя, как только полученные числовые данные по итогам опроса проанализировать и оценить их с позиций результативности лекций.

При оценке достигаемых результатов по итогам всех проводимых тематических лекций возможны три варианта или взгляда на эти оценки, два из которых полярные, т.е. прямо противоположные, а третий – промежуточный, лежащий между ними.

Первый полюсовой вариант – безоговорочно оптимистический (позитивный, положительный, со знаком плюс). Второй полюсовой вариант – безоговорочно пессимистический (отрицательный, критический, со знаком минус). Промежуточный же вариант – смешанный, т.е. оптимистический с элементами критичности и неопределенности, а также пессимистический с элементами оптимизма.

Эти три варианта легко вычленяются и устанавливаются при обработке анкет. Так они замечены в содержании вопросов, с одной стороны, с другой – в содержании избранных ответов.

Образцы взглядов и оценок тематической лекции выглядят так:

**Оптимистический** взгляд представлен в такой последовательной цепочке ответов на три поставленных вопроса да – нет – нет.

**Пессимистический** – нет – да – да.

И **смешанный** – по формуле число перестановок из  $m$ -элементов, т.е.  $A_m = A_3 = 6$ . Учитывая два варианта перестановок в первых двух вариантах, остается четыре возможных сочетания ответов для смешанных взглядов.

Обработка количественных данных по итогам анкетирования показала такую картину в процентном соотношении трех оценок тематической лекции. Из 100 опрошенных высказали:

Чисто оптимистический взгляд – 16%.

Чисто пессимистический – 9%.

Смешанный – 75%.

Существенных различий между вузами не обнаружено. Таким образом, критического взгляда на вузовскую лекцию придерживаются менее 10%. А это и наш взгляд, и потому мы назвали его нестандартным, несовпадающим с общепринятым, смешанным. Но и он не способен защитить тематическую вузовскую лекцию, поскольку она обречена на умирание, на смену которой стучится в дверь лекция совершенно другого типа – лекция прямого действия. О ней мы продолжим речь в дальнейшем, а сейчас вернемся к основной линии движения нашей мысли.

Чтобы проверить ее правильность, обратимся к читателям с теми же вопросами – сначала к преподавателям, читающим лекции, с просьбой честно ответить:

а) можете ли Вы утверждать, что все Ваши лекции студенты слушают от начала и до конца внимательно и с большим интересом (да, нет, затрудняюсь ответить);

б) согласны ли Вы с утверждением о том, что «черная дыра» имеет место не только между входом информации и ее выходом, но и в процессе самого входа, т.е. во время чтения лекции (да, нет, затрудняюсь ответить);

в) считаете ли Вы справедливым тезис о том, что вся изложенная информация по ходу лекции независимо от того, на каком уровне она проведена, исчезает бесследно в «черной дыре», как исчезает и вся потраченная энергия самого преподавателя (да, нет, затрудняюсь ответить).

Сформулировав свои ответы на первые два вопроса, сопоставьте их с теми, которые получены в наших наблюдениях. Из общего числа опрошенных (100 человек) на первый вопрос положительно ответили 32%, отрицательно – 46%, не определились – 22%. На второй вопрос положительный ответ дали 48%, отрицательный – 31%, не определились – 21%. На третий – соответственно 16%, 71% и 13%.

Чтобы не сомневаться и получить точный и объективный ответ на третий вопрос – либо положительный, либо от-

рицательный, достаточно провести контрольный срез на предмет сохранения в памяти воспринятой информации. И сделать это можно так. После проведенной очередной лекции, выдержав паузу в один или несколько дней, в самом начале очередной лекции предложить студентам на отдельном чистом листе или двух-трех воспроизвести по памяти самое существенное из прослушанной лекции. В том числе: название темы лекции, основные вопросы, главный смысл каждого вопроса в отдельности.

Студентам объяснить цель контрольной работы – не для оценки, а для установления истины – что остается в головах каждого студента после лекции. И попросить их в этой ситуации поступить честно: в записи или книги не заглядывать, с соседом или соседкой не переговариваться. Выполненную работу можно подписывать, а можно и не делать этого. По окончании работы положить лист или листки на стол преподавателю.

После того, как преподаватель ознакомится с результатами выполненного задания, ему станет ясно, во имя чего он потратил свои физические силы, нервное напряжение и энергетические ресурсы. И главное, ему станет понятно, что такое «черная дыра», присутствующая в аудитории во время чтения лекции. Не исключено, что в случае положительных высказываний в ходе анкетирования, после контрольной работы собственный взгляд на дело рук своих, т.е. на тематическую лекцию, резко изменится в противоположном направлении, и он станет нашим сторонником.

Парадокс состоит в том, что ее присутствие осознают и студенты, но не придают этому значения, поскольку она для них очень удобна. Под ее прикрытием можно бездельничать, заниматься второстепенными делами, предаваться приятным воспоминаниям и т.п. А это праздный образ жизни, в процессе которого слушатели, в нашем случае студенты, ничего не создают, а всего лишь выступают в качестве

потребителей и, как правило, относятся лениво и инертно к происходящему и самому «продукту» потребления, к научным знаниям.

А теперь позволим себе задать вопрос тем читателям, которые носят гордое имя студента. Вопрос звучит в той же форме, что и в предыдущем случае. А именно, «согласны ли Вы с нашей мыслью о том, что процесс слушания во время лекции независимо от качества ее содержания и профессионального мастерства лектора – самый бездарный способ учения?» Форма ответа – та же: да, нет, затрудняюсь ответить.

У нас есть все основания считать, что большая часть наших читателей в лице студентов сделает выбор в пользу первого ответа. И это вполне объяснимо – ведь каждый из слушателей достоверно знает то, чего не знает лектор, а именно, что происходит в его голове в момент слушания и остаются ли какие-то следы в голове по окончании двухчасовой лекции. Найденный ответ и дает право студенту принять решение – посещать лекции, обратившись к традиционному взгляду, или не посещать, обратившись к нетрадиционному (нашему) взгляду на вузовскую лекцию и понять, каково ее место в образовательном пространстве среди всех других сегментов (а их еще пять).

**Традиционный взгляд** сложился исторически с момента появления первых вузов в годы средневековья. И с этого момента лекция становится вечным спутником любого вуза, обретая свойства массовидного явления, заняв прочные и главные позиции среди всех других форм и методов обучения студентов вуза. И не только главной формой и главным методом, но еще и главной **несущей опорой** всего учебного процесса.

**Нетрадиционный** же взгляд заключается в том, чтобы взамен тематической лекции в интересах развития и созидания интеллектуального здоровья и других его сторон найти

другой способ учения, более продуктивный по результатам и более привлекательный по форме и содержанию.

Итак, на поставленные и преподавателям (лекторам) и студентам (слушателям) вопросы адекватные ответы найдены – формат учения в режиме слушания лекций необходимо в корне менять, поскольку за этим и стоит «черная дыра», бесследно поглощающая энергию лектора и слушателей. Ее постоянное присутствие в данном сегменте образовательного пространства в рамках учебного расписания в ходе прочтения законченных курсов лекций будет прослежено нами в дальнейшем.

А сейчас, осмыслив все сказанное о присутствии «Черной дыры» в ходе проведения традиционной вузовской лекции, рискнем утверждать, что ни один преподаватель, читающий лекцию, не может точно и достоверно знать о том, что происходит в это время в аудитории и в головах слушателей и каждого из них в отдельности, в том числе:

а) насколько внимательно и сосредоточенно слушают и слышат его все студенты и каждый в отдельности;

б) насколько адекватно воспринимают студенты содержание лекции;

в) и что остается по окончании лекции в головах всех студентов и каждого в отдельности из воспринятого содержания и в каком объеме.

Названные выше составляющие и есть та самая «черная дыра», которая нуждается в том, чтобы ее высветить или взорвать, что одно и то же. Ее присутствие в процессе чтения тематических лекций не самая большая опасность, поскольку этот процесс ограничен временными рамками – 2 – 4 академических часа. Более серьезная опасность возникает тогда, когда между лекциями встраиваются паузы продолжительностью в несколько дней, неделю, иногда две и даже более. В эти паузы и происходят в рамках «черной дыры» разрушительные про-

цессы со знаком минус, которые преобладают над созидательными со знаком плюс.

Длительность пауз между лекциями закладывается и регулируется учебным расписанием. На первом этапе изучения той или иной дисциплины сложилась практика начитки лекций, ориентированной на подготовку к очередному семинару или практическому занятию. В этих случаях паузы между лекциями значительно сокращаются, но в последующем они обретают те сроки, которые заложены в учебном расписании на весь период изучения дисциплины.

Особо подчеркнем, что паузы между лекциями в процессе изучения каждой учебной дисциплины порождены исторически сложившейся практикой одновременного изучения энного количества дисциплин в пределах первого десятка (от 6 до 10). Это и есть полипредметная технология изучения дисциплин, которая обрела черты устойчивой, стандартной и шаблонной системы.

Подобная технология изучения дисциплин в вузе очень удобная и комфортная для управленцев всех уровней, равно как и для подавляющего большинства преподавателей. У студентов же выбора нет, и они принимают ее как должное и неизбежное, не сопротивляются ей за исключением лиц, обладающих самостоятельным мышлением и характером.

Наш опыт подсказывает, что все попытки изменить полипредметную технологию изучения дисциплин или заменить ее на противоположную, т.е. монопредметную, наталкиваются на молчаливое, а иногда яростное и агрессивное сопротивление как со стороны управленцев, так и преподавателей.

Защитники стандартного учебного плана и стандартной полипредметной технологии изучения дисциплин не только не осознают, но и не подозревают, что они одновременно яростно защищают «черную дыру», в которой буйст-



вуют разрушительные процессы со знаком минус. Для них паузы между лекциями как раз являются самым благоприятным условием для проявления в полном объеме стандартного учебного плана и полипредметности.

Корни защиты полипредметной технологии изучения дисциплин в соответствии с действующим учебным планом кроются в тех заблуждениях, которые сложились за многие столетия в головах взрослого поколения, призванного заботиться о подрастающем на всех стадиях взросления, в том числе и на завершающей, студенческой.

Одно из величайших заблуждений состоит в том, что время для изучения той или иной учебной дисциплины должно быть растянуто на максимально большой срок в зависимости от объема часов, предусмотренного учебным планом, а также специфики и особенностей содержания самого учебного материала. Например, иностранный язык в неязыковом вузе изучают в течение 1,5 – 2 лет; многие специальные дисциплины изучаются в течение всего обучения в вузе, педагогика в педагогических вузах – 3 – 4 года с паузами продолжительностью от одного месяца до семестра. Можно также привести и другие примеры.

Подобная практика пришла из опыта вузов советского периода, когда принципы разработки и верстки учебного плана определялись партийными директивами и указаниями. В соответствии с ними формировался особый подход к верстке учебного плана относительно тех дисциплин, которые носили общественно-политический, специальный или профессиональный характер.

В первом случае кафедры общественных наук контролировали весь процесс формирования материалистического мировоззрения и коммунистических взглядов у студентов на протяжении всех 4-х или 5-ти лет обучения, благодаря тому, что все общественно-политические науки, по крайней мере-

последние два десятилетия советского периода, изучались в такой последовательности:

I курс – история КПСС;

II курс – основы марксизма-ленинизма;

III курс – политэкономия капитализма и социализма;

IV курс – основы научного коммунизма.

Опыт и жизнь показали, что с помощью манипуляции со сроками и последовательностью изучения общественных наук править умами не получилось. Точно также не получается и не получится никогда повышать качество образования по прочности и глубине изучения и усвоения научных знаний в полном объеме и по всем учебным дисциплинам, заложенным в учебном плане с помощью дополнительных сроков изучения и всевозможных пауз и хитроумных перерывов.

Ни сроки изучения той или иной дисциплины, ни паузы между лекциями никакого отношения к процессу запоминания и сохранения в памяти не имеют.

Приведем простой пример. Так, в средней общеобразовательной школе иностранный язык изучается в течение 7 лет, начиная с 5-го класса, а в последние годы – со 2-го, в течение 10 лет! За эти годы на изучение иностранного языка тратится примерно 500 часов. Результаты же известны – практически все выпускники школы, за исключением немногих, иностранным языком так и не овладевают – свободно ни читать, ни писать, ни разговаривать не могут.

А теперь представим, что данный объем часов потрачен не в течение 7–10 лет, а течение 16–17 недель, т.е. за полугодие (приблизительно по 30 часов в неделю). Использоваться эти часы могут на любом этапе, начиная с 5-го класса, но более рациональный и приемлемый период, на наш взгляд, – это 9-й класс. Однако, это все предположения, не более того. И подобный опыт или хотя бы поисково-пробный эксперимент не был использован ни разу за все

годы существования средней общеобразовательной школы. А ведь можно с уверенностью предсказать, что результаты такой пробы превзойдут все наши ожидания и превысят достижения в массовой практике во много раз. Во всяком случае, опыт интенсивного обучения иностранному языку по системе Китайгородской и др. правильность высказанного предположения подтверждает. Оно подтверждено и в опыте использования гибких педагогических технологий – в процессе изучения иностранного языка на неязыковых факультетах в спрессованном режиме времени. Особенность этого опыта состояла в том, что весь объем часов (280 ч.), установленный в учебном плане, использовался не в течение 1,5 – 2 лет обучения, а в течение 8 учебных недель.

Корни обсуждаемого заблуждения, связанного с переоценкой сроков изучения той или иной дисциплины (чем продолжительней срок, тем выше результат) кроются в том, что сторонники этой позиции идентифицировали деятельность двух разных органов человеческого организма – желудка и головного мозга, функции которых абсолютно разные.

**Функции желудка – расщепление** поступающей пищи на составные части и **выработка** биоэнергии, а **функции головного мозга – наоборот – соединение** поступающих сигналов и **расходование** биоэнергии. Поэтому головной мозг вынужден заботиться о том, чтобы экономить биоэнергию, и там, где возможно, освобождаться от избыточных сигналов, стирать их и не хранить в долговременной памяти. Так что сложившееся и широко распространенное мнение о том, что воспринятый некий ограниченный объем знаний должен некоторое время «отлежаться в мозгах» – миф, не более того.

Никто и ничто не «отлеживается» в мозгах, лишь постепенно исчезает во всех тех случаях, когда нечто воспринятое и зафиксированное в мозгах не подкрепляется и не

актуализируется поступлением новых сигналов или иной информации. Этот миф очень устойчив и его трудно разрушить. И, тем не менее, он обречен. Иначе будет обречено на разрушение само здоровье подрастающих поколений.

**Второе великое заблуждение**, органически связанное с первым, заключается в том, что весь объем научных знаний, заложенный в учебном плане для каждой отдельной учебной дисциплины, должен излагаться равномерными «порциями». В средней школе – мини-порциями в пределах одного урока, а в вузе – оптимально возможными в пределах одной, двух или максимум трех лекций.

Подобный способ движения по программе обеспечивает строгий порядок на всем пути от начала и до конца изучения содержания программы – движение одной колонной, единым строем, одним шагом, в одно и то же время! Внешне красиво, все расписывается в журналах – темы лекций, время, даты, фамилия и подпись лектора, фамилии студентов и их присутствие или отсутствие.

Короче, все единообразно и всюду стандарты, шаблоны и стереотипы. А это родная стихия для управленца любого уровня, так как в ней он ощущает свою значимость и власть, с помощью которой он может держать подчиненных в случае отхода ими от установленных норм и стандартов в страхе и повиновении. Но об этом более подробно в четвертой главе.

Таким образом, в сложившемся порядке проведения вузовских лекций в их общей системе и связке присутствующей все главные атрибуты, регулирующие ход реальных событий. Но при всем этом отсутствует главный атрибут и каждой отдельной лекции, и всех вместе взятых в системе – **отслеживание** самого существенного, т.е. всего того, что происходит во время лекций непосредственно в головах студентов.

Здесь и присутствует «черная дыра» во всем объеме, сопровождающая каждую лекцию и каждую изложенную ту или иную «порцию» научных знаний. Но это еще не самая главная беда порционного и единого пошагового движения строем по каждой теме лекции. Главная и большая беда в другом – в нарушении основного гносеологического закона познания о **целостности** каждого отдельного акта познания. Мозг человека устроен так, что он в момент взаимодействия с окружающей средой в самом начале запечатлевает все то, что соприкасается с ним в виде единой и целостной картины и только после этого начинается этап распознавания всех составных частей запечатленной целостной картины.

При порционном же изложении каждой отдельной темы в ходе лекции целостная картина ее связей и отношений с другими темами исчезает. Поэтому мозг слушателя по ходу лекции запечатлевает только лишь отдельные части темы, вначале первый вопрос и затем все последующие. И только после этого может складываться общая картина прослушанной лекции. Что из этого получается, может показать простой опыт. Нарисовать портрет человека, разрезать его на части – отдельно глаза, уши, лоб, нос, губы, щеки. Затем предъявить их другому человеку, не видевшему портрет в целом, и попросить запомнить каждую часть отдельно. И только после этого по памяти мысленно воссоздать и нарисовать сложившийся образ на новом чистом листе.

Для неподготовленного человека и не специалиста – это задание невыполнимо, а если он и попытается воссоздать предложенный портрет, то он будет далек от оригинала.

Или второй пример из практики обучения в начальной и средней школе родному языку, который изучается от 7 до 9 лет, а в итоге десятки и сотни тысяч учеников остаются малограмотными. А ведь дисциплина-то самая простая, легкая и доступная из всего множества других точных наук.

Причина одна – при изучении родного языка нарушается гносеологический закон целостности (см. статью Б. Коротяева, М. Мирошниченко «О целостном подходе к изучению в школе учебного предмета», журнал «Радянська школа», № 2, 1980 г.).

Нечто подобное происходит и в практике чтения тематических лекций в вузе во всех тех случаях, когда содержание программного материала по той или иной дисциплине излагается одноразовыми порциями, рассчитанными, как правило, на 2 часа и как исключение на 4 или 6 часов.

При этом очередная порция учебного материала или какой-то совокупности научных знаний выпадает из общей связи со всеми другими, как ранее изложенными, так и с последующими. Парадокс, но большая часть студентов, идущих на очередную лекцию, не знает название предстоящей темы и тем более всех последующих. В результате исчезает целостность видения изучаемой дисциплины. А если еще и учесть, что в результате пауз исчезает из памяти студентов ранее прослушанная порция научных знаний, то целостность видения изучаемой дисциплины действительно исчезает. Вот это и есть главная беда чтения лекций одноразовыми порциями. К сожалению, она не осознается и порождает второе великое заблуждение, связанное с переоценкой сложившегося опыта и действующих стандартов в проведении вузовских лекций. Это с одной стороны, а с другой – с полным игнорированием индивидуальных особенностей, возможностей и способностей студентов, поскольку каждая лекция и каждая порция знаний рассчитана на некоего среднего студента. При этом продвигаются по программе все единым строем, одинаковыми шагами и в строго установленные отрезки времени на всем пути движения.

И, наконец, **третье великое заблуждение** состоит в признании **полипредметной технологии** изучения всего множества учебных дисциплин, заложенных в учебном плане

как одной единственно возможной и абсолютно безупречной, правильной и справедливой. Это главная сторона заблуждения и она порождает следствия – полное игнорирование противоположной технологии – монопредметной, допущение некоей возможности использования промежуточной технологии – пакетно-блочной.

Объяснить прочные позиции полипредметной технологии в глазах верхних эшелонов управленцев не так уж сложно.

**Во-первых**, она прошла испытание временем за все годы существования вузов и большинства стран мира.

**Во-вторых**, она очень удобна, комфортна для управленцев всех уровней с позиций контроля, отслеживания и оценивания результатов исполнения всех директивных документов, в том числе законов о высшем образовании, подзаконных актов и всех директивных документов, исходящих из центра управления.

**В-третьих**, полипредметная технология изучения дисциплин позволяла и позволяет и сейчас очень легко и свободно манипулировать главным документом в системе образования – учебным планом, и главным образом почти ежегодно расширять его объем за счет включения все новых и новых дисциплин. В результате на текущий день число изучаемых учебных дисциплин выросло до 70 (а в 50-60-е годы исчислялось буквально в 3-4-х десятках). И это еще не предел. Уже сейчас учебные планы для подготовки магистров по многим специальностям включают в себя два десятка дисциплин.

Есть и другие причины, позволяющие полипредметной технологии сохранять монопольное положение, несмотря на всю ее ущербность, малопродуктивность и все слабые стороны, более того, разрушительные стороны по отношению к здоровью студентов, которые глубоко скрыты

за внешним фасадом благополучия, порядка, тишины и спокойствия.

Ущербность и малопродуктивность полипредметной технологии объясняется очень просто: чтобы получить необходимый результат самого высокого уровня, нужно заниматься одним делом, отложив все другие, пусть и важные, на другой срок. Нельзя делать в одно и то же время сразу несколько дел, поскольку физиология мозга позволяет делать только два дела в одно время, а если задача очень сложная, то и вовсе одно. Третья задача мозгом попросту блокируется. В истории известен только один человек, который мог делать одновременно три дела – это Гай Юлий Цезарь. Во всяком случае, ему приписывают слова «Великий Цезарь может делать два, и даже три дела одновременно – и смотреть, и писать, и слушать!»

Действительно, разве можно глубоко и серьезно погружаться в изучение сразу 6 – 8 дисциплин в течение семестра, 3 – 4 – в неделю или 2 – 3 в день? Это не погружение в глубь дисциплины, а прыг-скок от одной порции какой-то дисциплины к другой в общем движении по 6 – 8 дорожкам. Не серьезно все это, а смешно и глупо, в вузовской же практике воспринимается нормой. И не просто нормой, а respectable нормой, проверенной столетиями. И это не удивительно – одиозные глупости всегда держатся столетиями, а одна из многих – глупость убивать друг друга – держится уже не одно тысячелетие.

У защитников полипредметной технологии в запасе имеется много аргументов, в том числе и одиозные. Один из них, который мы не однажды выслушивали из уст своих оппонентов, звучит так: «нельзя есть на протяжении длительного срока только борщ, ведь захочется когда-то и супа или чего-то другого!» Аргумент аналогичен тому, о котором речь шла ранее при обсуждении принципов деятельности желудка и головного мозга.



Другие аргументы в защиту полипредметной технологии носят более серьезный характер. Но и они вызывают серьезные сомнения, о чем было сказано выше.

Оценивая сегмент образовательного пространства, в котором ведущее место занимает вузовская лекция, используемая в системе полипредметной технологии изучения теоретических дисциплин в целом, необходимо отметить, что присутствие «черной дыры» в данном сегменте (и внутри каждой лекции и во всех паузах между ними) есть объективная реальность или объективный факт. При этом никто из преподавателей, а также непосредственных и прямых их начальников не знают, что происходит в ней и какие процессы доминируют – созидательные с положительным знаком или разрушительные с отрицательным. Это означает одно – каждый из них работает в данном сегменте в режиме реального времени вслепую, не задумываясь о том, что его труд во время чтения лекции подобен труду древнегреческого героя Сизифа. Не задумываются и о другом, что в сопровождающей лекцию «черной дыре» доминируют не созидательные процессы, а разрушительные со знаком минус, подавляя и блокируя при этом любое проявление созидательного. Примеров тому по каждому вузу и по каждой прочитанной лекции и всех вместе взятых за тот или иной отрезок времени – огород городи или пруд пруди. Кто сомневается, может проверить в личном опыте. Было бы желание, воля и интерес!

Но разовая проверка – это очень мало, чтобы что-то изменить в реальной жизни вуза. Для этого и требуется взорвать «черную дыру», чтобы коренным образом изменить ситуацию и сложившийся порядок вещей, – сущность самой лекции и порядок ее проведения.

Изменить этот порядок очень легко, и опять-таки при условии появления интереса, острого желания и сильной воли.

Сущность взрыва – замена сложившегося или стандартного типа вузовской лекции (тематической или информационно-излагающей) на другой тип, например, **лекцию прямого действия**. Она описана в книге «Теория педагогической философии – руководство к действию (из личного опыта)» (Луганск, 2011 г.).

Лекции прямого действия в отличие от стандартных тематических имеют свои особенности.

**Первая** особенность состоит в том, что конспекты таких лекций по всему изучаемому курсу той или иной учебной дисциплины независимо от установленного объема часов, должны быть написаны заранее, распечатаны и размножены для каждого студента в отдельности, либо в электронном виде при наличии у каждого студента ноутбука, планшета и т.п. Идеальный вариант, когда лекции ведущего преподавателя изданы под грифом министерства в качестве учебника или учебного пособия.

**Вторая** особенность. В режиме реального времени тексты лекций **читают** студенты, а не преподаватель. Он становится не лектором или иначе, не посредником, а организатором, консультантом, наблюдателем и контролером за всем происходящим в аудитории от начала и до конца каждого занятия.

**Третья** особенность состоит в том, что по срокам и темпам продвижения по содержанию написанных лекций они носят абсолютно индивидуальный и самостоятельный характер. Каждый студент за время одного занятия прочитывает и осмысливает прочитанное, работает с прочитанным (что-то записывает, мысленно повторяет главное из прочитанного, отделяя второстепенное и т.п.) ровно столько страниц, сколько он сам спланировал и установил для себя.

**Четвертая** особенность. Она превышает по своей значимости три предыдущие, так как принципиально изменяет режим интеллектуальной деятельности – вместо режима

**слушания** студенты погружаются в режим **чтения**. Последний требует большей сосредоточенности, большего напряжения и проявления воли и характера, проявления самостоятельности и целеустремленности, ориентированности на получение нужного, достойного и гарантированного результата в виде **успеха** или крупного **достижения** по итогам прочтения содержания всех лекций в целом. Они фиксируются в форме зачета (объем учебных часов и самостоятельной работы не превышают 100 часов), или экзамена, проводимого на принципиально новой основе – взрыва «черной дыры», ее высветления и сжатия до минимально возможных размеров.

Действительно, под непрерывным наблюдением преподавателя в течение всего рабочего времени тому или иному студенту, особенно ленивому и безответственному, разыгрывать имитацию активного чтения, блефовать и обманывать очень сложно и хлопотно. Любой опытный преподаватель, наблюдая за внешней стороной поведения того или иного студента во время чтения, может четко определить шестым чувством (интуицией) ситуацию – обманывает его студент или нет, т.е. действительно погружен в чтение.

Тот, кто проводил или проводит лекции прямого действия, знает, что одновременное погружение в процесс чтения всех студентов, сидящих в аудитории, создает особую и удивительно прекрасную ауру. Она ощущается буквально всеми органами чувств тем, кто организует этот процесс и наблюдает за ним. Более того, эта аура ощущается не только преподавателем, но и каждым участником чтения. Она словно «всасывает» каждого находящегося в аудитории в воронку, т.е. в гущу или во внутрь события и цепко держит его в своих объятиях.

Тот из наших читателей, кто хотя бы однажды работал в большом читальном зале Национальной библиотеки Украины имени В. И. Вернадского в Киеве или Российской

государственной библиотеки в Москве, знает, что такое описанная выше аура массового погружения людей в процесс чтения научной литературы. Нечто подобное и должно происходить в студенческой аудитории в ходе проведения лекций прямого действия.

Мы в своем опыте проведения лекций прямого действия по педагогике ощутили эту ауру и знаем, что это такое! Удивительное ощущение! В нем сливаются в единое целое все пять органов чувств и плюс шестое – интуиция. Но без предварительной подготовки студентов к таким лекциям, причем очень серьезной и тщательной, ничего не получится. Проверено в опыте не однажды в работе с первокурсниками. Кстати заметим, внедрять такие лекции следует только и только с первого года обучения в вузе, буквально с первого сентября. На втором курсе станет уже поздно.

Наш опыт показал, что большая часть выпускников средней школы, как общей, так и специальной, вообще не подготовлена к самостоятельному чтению учебной литературы. Более того, без предварительного прослушивания они не могут заставить себя читать незнакомый текст в учебнике. Поэтому на первых лекциях подобного типа большая часть первокурсников имитировала чтение, глубоко не погружаясь в этот процесс, обманывая себя и преподавателя. И по глупости выдавали себя, реагируя на любой внешний раздражитель. Скрипит дверь – все как один поднимают головы: преподаватель вышел из аудитории, закрыл дверь – за ней же сразу шум и разговоры. Или другой пример. Преподаватель подошел к тому или иному столу, остановился, и сидящие за ним студенты сразу поднимают головы, прекращая чтение. А ведь читатель, глубоко погруженный в процесс чтения, на внешние раздражители, как правило, не реагирует.

Вывести первокурсников на такой уровень погружения в процессе чтения учебной литературы достаточно сложно, но вполне возможно. Во всяком случае, у нас это получилось

после серьезной подготовки студентов к самостоятельному чтению и изучению учебной и научной литературы. Этому были посвящены две обзорно-ориентирующие лекции и одна побудительно-мотивационная.

Итак, основные особенности лекции прямого действия выяснили, а четвертую особенность в силу ее большей значимости мы предпочли раскрыть более подробно.

А сейчас главное – какие преимущества таятся в глубине лекции прямого действия по сравнению с тематическими лекциями, которые должны уступить место первой и кануть в вечность, во всяком случае, при изучении всех гуманитарных наук. При изучении точных наук не исключено, что какая-то часть тематических лекций по наиболее сложным разделам или теориям должна быть сохранена, но, не превышая 15 – 25%. Но ведь учебная литература и по этим наукам пишется не для преподавателя, а для студентов на доступном для них уровне. Поэтому мы склоняемся к мысли, что и при изучении этих наук лекции прямого действия могут иметь ведущее место, поскольку их преимущество непременно проявит себя.

При этом заметим, число лекций при изучении точных наук не должно увеличиваться за счет стандартных, т.е. тематических или содержательно-излагающих, а за счет лекций обзорного типа или обзорно-вводных в ту или иную сложную теорию или раздел, которые включают в себя некоторое число других теорий или тем.

Если иметь в виду физику, то обзорно-вводные лекции могут быть проведены при изучении, например, теории механики, теории электричества, теории света, ядерной физики и др.

Подобные обзорно-вводные лекции могут проводиться и по другим точным наукам, а также и по гуманитарным. Но во всех случаях общее число вводных лекций (и в целый курс, и в отдельные его составляющие не должно превы-

шать четвертой части времени от общего объема, выделенного на лекции).

Прорыв в достижении реальных результатов, т.е. успехов и достижений в интеллектуальной деятельности может произойти только в том случае, если лекции прямого действия займут в учебном расписании не менее 75%, а во многих случаях, особенно при изучении гуманитарных наук и более.

Эти успехи и достижения кроются в режиме интеллектуальной деятельности – чтение и погружение не в отдельные темы лекций с обязательными паузами, а в изучаемую науку в целом, без каких-либо длительных пауз длиной в один рабочий день и более. Для этой цели на стол каждого студента необходимо положить: а) учебную программу по дисциплине; б) полный и заверченный текст либо учебника, либо учебного пособия (автор – лектор или кто-то другой) с грифом министерства, либо распечатанный текст всех лекций, написанный в соответствии с учебным планом самим преподавателем дисциплины.

Если преподаватель сочтет необходимым, то можно еще подготовить и распечатать для всех свои советы, рекомендации и задания на предмет того, как работать с текстом и готовиться к публичной защите тех успехов, которые студент намерен получить по итогам своей работы.

Главное преимущество режима чтения по сравнению с режимом слушания состоит в том, что хозяином положения от начала изучения дисциплины и до окончания, вплоть до подведения итогов в виде зачета или экзамена становится студент, а не преподаватель.

Именно студент делает выбор и сам решает две главные задачи. **Одна** из них – за какой срок изучить дисциплину в установленном объеме часов (более сжатый или растянутый во времени). Экономически выгодным (особенно для обучающихся по контракту) является сжатый срок. Он позволяет за-

кончить вуз в более короткие сроки. **Другая** – на какой уровень подготовленности из трех возможных (высокий, средний, ниже среднего или достаточно-необходимый) выйти по итогам чтения основной и дополнительной литературы, причем гарантированным заранее оговоренными условиями. Более подробно будет показано в дальнейшем в соответствующей главе, а сейчас снова вернемся к обсуждению преимущества процесса чтения, которое скрыто более глубоко и обнаружить его сложнее. Тем не менее, попытаемся это сделать.

С этой целью напомним, что интеллектуальная деятельность, органически связанная с вузовской лекцией и являющаяся ее сущностью, разворачивается в пяти основных режимах, описанных нами ранее, два из которых самостоятельны, но связаны между собой (слушание и чтение), а три другие могут входить в качестве элементов в первый два, а также и в качестве самостоятельных режимов – говорение, писание, искание (творение и созидание интеллектуального продукта). Как правило, эти режимы не могут выступать в качестве самостоятельных в процессе слушания, и это обедняет его. Более того, слушание назвать трудом можно с большой натяжкой. Скорее это не труд, а удовольствие, если лекция интересна, пафосна и эмоционально богата, или некая повинность, которую можно исполнять с усердием, а можно и на халяву, если лекция трудная, нудная или скучная.

В данной точке движения мысли по предмету обсуждения следует обратить внимание на понятие «труд» и посмотреть, что стоит за ним. Кстати, на педагогическом поле оно утратило свое прежнее место и значение. И это более чем плохо, если учесть, что труд в жизни каждого человека и каждого поколения – это основа жизни и та главная сила, которая и делает из маленького человека большого, обогащая его физически, психически и духовно, и в итоге делая

человека здоровым во всех отношениях и потому счастливым.

Главным показателем того, что труд человека приносит ему радость, удовольствие, наслаждение и нравственное удовлетворение, а также ощущение полноты жизни, является очень простой сигнал. Человек, погруженный в тот или иной труд не смотрит на часы и он не ощущает или не замечает течение времени. Это происходит тогда, когда в процессе труда человек ищет, творит и создает нечто такое, что он наметил и выносил в своей голове перед тем, как приступить к труду.

Но есть труд, который не связан с поиском, но он необходим для жизни. Такой труд мы не обсуждаем, так как любой общественно-значимый труд при соблюдении законов и правил – благо для любого человека.

Интеллектуальная деятельность студента – это тоже труд, но в отличие от других видов деятельности в разных областях и сферах, имеет свои особенности. Основная из них состоит в том, что в этом виде деятельности слишком мало места для проявления каждым субъектом деятельности самостоятельности и творчества – поиска, творения и созидания.

Лекции прямого действия и организация систематического и ежедневного чтения и изучения учебной литературы путем погружения каждого студента в глубины источника, и позволяет решить главную задачу – как сделать интеллектуальную деятельность студентов в процессе проведения всех лекций прямого действия самостоятельной, творческой и созидательной. И в конечном итоге высокопродуктивной.

Для реализации данной задачи необходимо сделать так, чтобы режим чтения учебных текстов сопровождался или сочетался с другими режимами, так как только при этих условиях студент может глубоко погрузиться в работу – процесс чтения и, погрузившись, не станет реагировать на



внешние раздражители, а также не будет смотреть на часы и торопить время.

Из данного посыла следует, что прежде чем приступить к изучению учебной дисциплины и, главным образом, к процессу самостоятельного чтения, каждый студент намечает или разрабатывает, возможно выбирает или определяет собственную индивидуальную программу практических действий на весь период изучения дисциплины в рамках установленного объема часов. С этой целью внимательно изучает и осмысливает учебную программу, знакомится с учебной литературой (учебником, пособием или распечатанным текстом всех лекций, которые ему предстоит внимательно читать) и непременно знакомится с теми объективными критериями, по которым будет оцениваться его уровень подготовленности. Об этих критериях, а их всего три, пойдет речь далее в соответствующей главе.

Внимательно изучив все это, студент в соответствии с избранным уровнем подготовленности из трех возможных решает:

а) сколько времени в день он будет заниматься чтением;

б) сколько страниц будет прочитывать в рамках учебного расписания ежедневно;

в) сколько страниц ему предстоит написать для изложения своего собственного резюме или отчета по итогам прочитанного.

При изучении точных наук следует еще решить четвертый вопрос: сколько решить задач, выполнить лабораторных работ, а при изучении языков – определить число диктантов и упражнений. Правильность их выполнения сверяется с эталоном.

Из сказанного следует, чтобы что-то узнать или знать, надо сначала что-то **делать**, чтобы уметь – надо соответственно и создать что-то. Данная целевая установка и должна

помочь студенту глубоко погрузиться в процесс чтения. Но этого недостаточно, нужно погружение подкрепить еще внутренним и внешним говорением, т.е. периодически какую-то законченную часть прочитанного пересказать своими словами сначала мысленно, а затем и вслух для кого-то из слушателей. И на этом участке погружения возникает необходимость и писания – ведь прежде чем пересказывать прочитанное вслух, надо кратко записать то, что пересказано мысленно, хотя бы в виде небольшого плана.

Дальнейшая мотивация погружения связана с исканием, творением и созиданием. Без включения данного режима стойкое и глубокое погружение в процесс чтения едва ли возможно. Без этого читать учебник или учебное пособие утомительно, скучно, неинтересно и никакого погружения не получится.

Другое дело, когда читатель заряжен на поиск, творение и созидание. Но для этого ему необходимо дать ориентиры для поиска и некую программу движения в этом поиске с выходом на успешный и гарантированный результат в виде самостоятельно написанного резюме о прочитанном (аннотации, рецензии, отчета, научного доклада или сообщения).

Заметим, что если режимы говорения и писания вкрапливаются в режим чтения в качестве самостоятельных минимум дважды, максимум четырежды в течение всех лекций прямого действия, то режим искания, творения и созидания должен сопровождать читателя от начала и до конца изучения той или иной дисциплины.

Порядок, способы и процедуры внедрения режимов говорения, писания, искания, творения и созидания полностью зависят от профессионализма и уровня готовности ведущего преподавателя к исполнению данного замысла, а также от специфики и особенностей содержания учебной дисциплины, и объема часов, заложенных в учебном плане.

Все технические вопросы, связанные с ведением записей в рабочей тетради студента по ходу чтения учебника, учебного пособия или текстов лекций (формат, правила оформления записей и т.п.), а также с организацией прослушивания студентами друг друга по итогам прочитанного какой-то крупной части текста, в том числе и прослушивание того или иного студента преподавателем, решаются по ходу событий с помощью инструкций и предъявления общих правил и требований.

Внедрение в процесс чтения источника наиболее значимого режима, который и обеспечивает глубокое погружение в изучаемый учебный материал – это искание, творение и созидание, является более сложным по сравнению с двумя предыдущими.

**Сложность** состоит в том, что преподавателю предстоит отказаться от той догмы, которая у него сложилась за годы преподавания. А это не так-то просто – для этого должны быть более чем серьезные основания.

Суть догмы в голове преподавателя сложилась еще в студенческие годы, а еще ранее «вбивалась» годами в школе. Ее звучание сводилось и сводится ныне к тому, что самое главное в среднем и высшем образовании, его душа и сердцевина – **качество** изучаемых научных знаний, учебных умений и навыков, их **глубина** и **прочность**, полная адекватность тому, что изложено в учебниках в объеме не в одну тысячу страниц.

Вот от этой догмы преподавателю и следует отказаться, так как она ориентирует его на то, что в принципе невозможно или недостижимо по одной причине – природа головного мозга каждого отдельного человека это не предусматривает. И поэтому память, ее возможности, особенности и способности у всех разные, абсолютно индивидуальны, хотя и много общего, подробно раскрыты в психологии.

Теория педагогической философии учит: цель высшего образования не качество знаний, а качество способа жизни. А знания – это следствие способа жизни и деятельности, в данном случае – интеллектуальной. Каков способ интеллектуального труда – таково и качество знаний.

Широко известно, что любой труд и в любой сфере, в том числе и интеллектуальный труд в сфере образования измеряется и оценивается по трем показателям: а) время, потраченное на труд; б) количество произведенного продукта; в) качество продукта. Если иметь в виду интеллектуальный труд в процессе чтения учебной книги или текстов лекций, подготовленных преподавателем, то это значит:

а) количество часов, потраченных на чтение за энный отрезок времени;

б) количество страниц, прочитанных и изученных за этот отрезок времени;

в) качество интеллектуального продукта по итогам всего прочитанного и осмысленного в виде краткого резюме (отчета, рецензии, реферата, доклада, сообщения) в объеме установленного количества страниц самостоятельно написанного текста.

Все изложенное выше и должно войти в содержание инструктажа преподавателя перед началом проведения лекций прямого действия. Но при этом ему следует учесть еще один очень важный посыл, сформулированный в выше названной теории. Он гласит: научные знания, изучаемые в той или иной вузовской дисциплине – не самая главная, хотя и очень важная и существенная составляющая в общей структуре и подструктурных образованиях личности. Главная ценность – это здоровье, в том числе физическое, психическое и духовное (социально-нравственное).

Учитывая данный посыл, ведущий преподаватель совместно со своим ассистентом и куратором группы или потока обязаны позаботиться о том, чтобы способ жизни каж-

дого студента вне рамок лекций прямого действия соответствовал здоровому образу жизни в целом от подъема и до отбоя и тому индивидуальному режиму рабочего дня, который избран и разработан самим студентом. Данное следствие посылы должно также органично войти в содержание инструктажа.

**Вторая сложность** при проведении лекций прямого действия возникает по ходу событий, в частности, при внедрении режима внешнего говорения или обсуждения прочитанного. Как уже было сказано ранее, она преодолевается на основе волевых решений самого преподавателя путем накопления опыта, разных проб и поисков наиболее оптимальных форм говорения и слушания в их взаимном сочетании.

**Третья сложность** возникает при внедрении режима искания, творения и созидания письменного продукта по итогам всего прочитанного и изученного. Чтобы преодолеть ее, нужен особый инструктаж преподавателя и его разъяснение задания. Они даются отдельно на поиск, отдельно на созидание продукта, но в единой логической связи.

В основу инструктажа по подготовке студентов к самостоятельному и глубокому погружению в учебную книгу по той или иной учебной дисциплине и ее прочтению в полном и законченном виде в сжатые и предельно ограниченные временные сроки, целесообразно заложить такие тезисы (это на усмотрение преподавателя).

**Тезис первый.** Процесс чтения учебной и научной литературы по сравнению с чтением художественной литературы является более трудным делом. И это не отдых, не удовольствие, а самый настоящий труд, пусть и не физический, не хозяйственно-бытовой, не производственный, не общественный, а особый – умственный или интеллектуальный. Он требует затрат энергии, нервного напряжения, целеустремленности и сосредоточенности, терпения, воли и

характера, может быть утомительным, неинтересным и потому нудным и тяжелым.

**Тезис второй.** Чтобы процесс чтения учебной и научной литературы не был трудным, утомительным и нудным, необходимо наполнить его поиском нечто такого, чего нет в тех текстах, которые прочитываются. Найденное же **«нечто»**, как свое личное открытие и достижение заносится в итоговый отчет о прочитанном, а затем публично защищается.

В качестве примерных заданий на поиск можно рекомендовать следующие:

1. Найти в текстах прочитанной учебной и научной литературы нечто такое, что противоречит личным взглядам и представлениям студента.

2. Найти в ходе чтения, например, педагогической литературы императивные фразы типа «Учитель должен» или «Учитель обязан». Сколько раз и на каких страницах текста они используются. Определить свое отношение к подобным императивам.

3. Найти в тексте учебной книги того или иного автора или группы авторов разные точки зрения на какое-то крупное педагогическое явление (событие, процесс, факт и т.п.), кратко изложить их своими словами, указав страницы источника. Найденный материал использовать в резюме по итогам всего чтения.

4. Найти и выделить **главное** от второстепенного в каждом крупном разделе учебной книги или в каждой теме печатных лекций преподавателя. Найдя главное, отразить его в свернутой или краткой форме своими словами. Эти записи использовать в резюме в объеме 4 – 5 печатных страниц общепринятого формата (28 – 30 строк по 60 знаков на листе А4).

Напоминаем, что это примерные образцы заданий, и их число может быть увеличено до 7 – 8, не более. Общее

число и содержание заданий продумывается и определяется ведущим преподавателем.

Задание на поиск в ходе чтения учебной и научной литературы и является тем вспомогательным средством, которое позволяет трудиться студентам с интересом и вдохновением, так как что-то найденное в процессе труда, и тем более что-то созданное вновь в личном опыте всегда приносит человеку радость и нравственное удовлетворение.

Кроме заданий на поиск есть еще главное или сквозное задание – это весь прочитанный и изученный материал глубоко осмыслить и представить в свернутом варианте в виде письменного отчета о прочитанном (на выбор: реферат, резюме, рецензия, научный доклад или сообщение), в котором студент должен показать:

- а) самостоятельность;
- б) начитанность;
- в) эрудированность;
- г) продуктивность.

И это главное задание студент должен выполнить, если овладел механизмом свертывания и развертывания накопленного той или иной наукой.

Проблема сжатия или свертывания накапливаемого объема знаний начала волновать уже давно. Еще в середине XX столетия широко известный академик А. Н. Колмогоров мечтал о создании учебника по математике для школьников в объеме, не превышающем объема правил управления автомобилем во время езды. К сожалению, эта проблема до сих пор остается трудно разрешимой, хотя предпосылки для этого накапливаются. Обратимся к следующим научным фактам.

На рубеже XX и XXI столетий совершено очень важное открытие, позволяющее сжимать или свертывать объем информации до микроскопических размеров с помощью использования новейших нанотехнологий и преобразования

информации с помощью цифрового кода. Например, тысячи, десятки тысяч и даже сотни тысяч и более страниц печатного текста можно сжать и разместить на одном материальном носителе небольшого размера, на, так называемой, флеш-карте.

Это трудно представить мысленно, но это факт, который на сегодняшний день более, чем реален. Сейчас стало возможным накапливать огромные объемы научной информации, свертывать или «сжимать» ее до минимальных размеров, переносить с одного материального носителя на другой, более удобный и экономный для хранения. Фактически, в кармане на «флэшке» можно носить целые библиотеки, в том числе вузовские, и при необходимости воспроизводить на экране монитора компьютера. Более того, с появлением и входением в жизнь глобальной сети Интернет это стало еще доступнее. Действительно потрясающе!

К сожалению, это потрясающее открытие использовать в учебном процессе невозможно, так как головной мозг человека устроен иначе, чем компьютер, хотя он является также материальным носителем информации (принимает, сохраняет, выдает). Но компьютер – продукт рукотворный, т.е. его создал человек, а мозг – естественный, его создала природа, трудившаяся над его созданием миллионы лет. В результате природа заложила в него способность вырабатывать биоэнергетические ресурсы совместно с подконтрольными мозгу биологическими подструктурами. И не только вырабатывать энергию, но и умело защищать ее. Компьютеру же не надо вырабатывать энергию, он получает ее извне, и этим все сказано. Тогда как мозг человека, защищая и сохраняя биоэнергетические ресурсы, выработал иммунные механизмы, позволяющие большую часть поступающей информации «счищать» со своей площади, а какую-то часть передавать на длительное хранение в подкорку и таким образом освободиться от поступившей избыточной информации, объем ко-



торой может составлять до 90%, а возможно и более от всей поступившей.

Вывод очевиден – только безумец или законченный идиот может мечтать о том, чтобы «пересадить» в головы студентов весь объем научной информации, изложенной в том или ином учебнике или учебном пособии, а их в учебном плане каждого вуза от 50 до 70. Хоть в лепешку разбейся, без крупных и масштабных потерь не получится, и никакие ухищрения чиновников, работающих в системе образования, не помогут. Даже с помощью новомодных учебно-методических комплексов, многостенные страницы которых будут служить укором безумству тех, кто породил их в своей голове.

Поэтому для решения данной проблемы надо искать другой путь, лежащий за пределами сложившейся многовековой традиции размещения научной информации в учебных книгах.

Этот традиционный путь или способ широко распространенный и известный. Его можно назвать «порционно-смысловым». Весь объем изучаемой информации размещается или упорядочивается в учебной книге по смысловым порциям – от самых крупных до самых малых. И выглядит самая крупная смысловая порция (единица) следующей цепочкой: часть, раздел, глава, параграф, абзац и т.д. Каждая такая смысловая единица имеет свое название, перечисление подобных единиц дается в оглавлении книги (в начале или конце). Это и есть ключ к развертыванию и свертыванию научной информации, подлежащей изучению и усвоению. Он используется авторами всех учебных книг, независимо от их содержания. В точных науках пишутся и издаются еще и сборники задач.

Дополнительный ключ к свертыванию и развертыванию научной информации – это учебные программы, рабочие программы, учебные комплексы. Но ни основной, ни

вспомогательный ключи не способны изменить ситуацию в корне, т.е. ликвидировать «черную дыру» или образно говоря взорвать. Чтобы решить эту задачу, необходимо найти другой способ или другой ключ. Объективно он не только существует, но и реально найден хоть и мало кому известен. В отличие от стандартного «порционно-смыслового» его можно назвать **теоретико-структурным**. Его использование поможет взорвать «черную дыру» и сделать процесс движения информации от «входа» и до «выхода» видимым и прозрачным. Плацдармом для этого и служат лекции прямого действия, в которых ведущее место в интеллектуальной деятельности занимает **режим чтения** и сопутствующие ему другие три. Из хаоса вырастет порядок, а процесс чтения учебной книги станет для субъекта чтения при определенных условиях желанным, интересным и высокопродуктивным.

**Теоретико-структурный** способ размещения научных знаний в учебной книге в отличие от стандартно-смыслового освобождает студента, а если точнее, то его мозг от необходимости держать в памяти весь объем учебного материала, изложенного в учебной книге.

Такой способ изложен в книге «Педагогика как совокупность педагогических теорий» (М.: Просвещение, 1986). Это единственная учебная книга в мире всех изданных ранее и издаваемых ныне, в которой предпринята попытка создать структуру добытых научных знаний в виде совокупности формализованных теорий, связанных и упорядоченных между собой по соподчинению, смежности и сопряженности. При этом каждая теория также формализуется и выстраивается в виде строгой системы структурных элементов, также упорядоченных между собой в определенных связях и отношениях.

Основными структурными элементами любой теории являются: а) понятия; б) законы и закономерности;

в) принципы и правила. Соответственно они отражают внутреннюю логику познания – от описания к объяснению, от объяснения к преобразованию.

Другими словами, **понятия** – это описывающий материал, отвечающий на вопрос «Что это такое?» в свернутом или развернутом виде.

**Законы и закономерности** – это объясняющий материал, отвечающий на вопрос «Почему это такое существует?» также как в свернутом, так и развернутом виде.

**Принципы и правила** – предписывающий материал на предмет того, как преобразовывать описанное и объясненное явление в интересах человека и общества.

Есть еще и четвертый элемент – связующий материал или идеи, которые связывают между собой все три другие элементы в единую систему (теорию).

Особенность такой структуры состоит в том, что число элементов в каждой из названных групп, как правило, является однозначным и облегчает проблему запоминания и удержания в памяти. Подчеркнем, что каждый структурный элемент имеет свою эмпирическую или опытную основу.

**Понятия** – примеры, процессы, события, факты; **законы и закономерности** – доказательную базу; **принципы и правила** – набор упражнений, примеров, задач, лабораторных работ и т.п.; **идеи** – всю ту эмпирическую базу, на которой строятся все три предыдущих элемента.

Вот этот ключ позволяет в любой теории, в любом разделе и в любой теме выделять **главное** (названные элементы от второстепенного, т.е. от эмпирической базы). Это означает, что каждую теорию, каждый раздел, каждую тему как каждую часть в общей совокупности можно свертывать до самых малых размеров или объемов и отражать на матрице.

Например, каждую теорию и составные элементы в соответствующих ячейках отразить на площади одной единственной страницы, все теории целом на площади не-

скольких страниц. Это касается и того учебного материала, который структурирован не в виде теорий, а в виде содержательно-смысловых порций (части, разделы, темы и параграфы, вопросы). Но в этих материалах названные структурные элементы не выделяются, а раскрываются без их четкого разделения. При этом движение мысли разворачивается не сверху вниз, не от целого к части, а наоборот, снизу вверх, от одной порции к другой и затем к целому. Вот здесь-то и есть «черная дыра», в которой что-то исчезает, разрушается или видоизменяется. Поэтому необходимо переориентировать подобные учебные материалы в указанном нами ключе. К сожалению, этого практически не происходит – ни в одном учебном пособии или учебной книге такой ключ не нашел применения, за исключением названного выше по педагогике. Думаем, что этот опыт рано или поздно, но будет востребован, возможно, в более совершенном виде.

В последние годы широко используется понятие абсолютно новое для отечественных вузов, название которому **модуль**. Данное понятие не является педагогическим, оно взято напрокат из других наук, например, из архитектуры и математики. В той и другой науке оно имеет четкое определение и адекватно своему названию. Для педагогики же высшей школы оно стало чужеродным и, тем не менее, в западно-европейской педагогике и практике нашло широкое применение и использование как и другие понятия, взятые напрокат из экономики и финансов («кредиты»). Причем между ними нет никакой связи, и они не коррелируют между собой, хотя в отдельных случаях 1 кредит – есть 1 модуль.

Глубоко не разобравшись в понятии «модуль», преподаватели отечественных вузов чуть ли не в каждой дисциплине принялись сооружать эти модули, которые бы соответствовали кредитам.

Казалось бы, найден новый ключ к свертыванию и развертыванию изучаемого материала, но он по сути механистический и искусственный, например, в педагогике, и не переносим с одной дисциплины на другую, т.е. он не есть модуль в изначальном его значении.

В принципе понятие «модуль» может быть использовано в образовательной практике, если он окажется действительно модулем, который переносим с одной теоретической дисциплины на другую. Он уже есть и заложен в теоретико-структурном ключе. Так, в каждой теории и каждой науке органически присутствуют три модуля:

- а) модуль описания;
- б) модуль объяснения;
- в) модуль преобразования.

Если это так, то модуль – уже не изобретение зарубежной педагогики, а отечественный вклад с опережением на несколько десятилетий (1985 год, упомянутая выше «Педагогика как совокупность педагогических теорий», М.: Просвещение), хотя в этой работе само понятие «модуль» не используется.

Кроме двух названных ключей свертывания и развертывания изучаемых учебных материалов в соответствии с учебной программой существует и третий, наработанный в ходе опыта и школьной практики одним из талантливейших новаторов, В. Ф. Шаталовым.

Таким ключом являются «опорные сигналы», но они хороши и полезны на школьный урок, но не в вузе. Для вузовских занятий – это мелкогато и не перспективно.

Таким образом, из трех возможных ключей свертывания и развертывания прочитанного самостоятельно и изученного материала, изложенного в том или ином источнике, наиболее перспективным и плодотворным является, на наш взгляд, **теоретико-структурный**. Его роль и значимость возрастает в тех случаях, когда наиболее подготовленные и

амбициозные студенты захотят выйти за пределы отечественных источников, а именно прочитать в оригинале работы крупных зарубежных ученых из наиболее развитых стран. Но для этого необходимо основательно изучить в интенсивной форме тот или иной международный язык (английский, испанский, китайский, русский и др.), а возможно, и не один, а несколько. Для этой цели и должна служить монопредметная технология изучения дисциплин, в рамках которой иностранный язык как учебная дисциплина изучается одним из первых.

Выход на чтение иностранной литературы в оригинале на том или ином языке – это уже не просто высокий уровень подготовленности студента, а **высочайший уровень**. И к нему мы вернемся в дальнейшем. А сейчас вернемся к обсуждению достоинств и преимуществ лекций нового типа, лекций прямого действия в сравнении с массовидными тематическими. С позиций новизны их можно характеризовать как постмонологические, постдиалогические, постэвристические или постпроблемные. Не исключены и другие названия, например, инновационные или модернизированные. В конечном итоге, дело не в названии, а в их сути – в высветлении «черной дыры» или в ее взрыве. В результате этого взрыва уйдут со сцены вузовской жизни все тематические лекции (а их сотни тысяч!), качество и результаты которых никому не известны, ни самим лекторам, ни управленцам всех уровней. Ни один лектор не знает, что происходит во время его лекции в головах своих слушателей, и что остается у них в долговременной памяти. А управленец не знает, что происходит за закрытой дверью в аудитории, в которой читается лекция, если он не присутствует в этой аудитории или не наблюдает за ней с помощью видеокамеры. Но и в этих случаях опытный лектор может показать наблюдателю то, что от него ожидают, а не то, что он делает в обычных условиях. И все, так называемые, «от-

крытые лекции», на которых присутствуют коллеги и кто-то из управленцев – это тоже всего лишь игра в отслеживание качества лекции, прочитанной не столько для студентов, сколько для присутствующих. Никому из присутствующих и в голову не придет, чтобы проверить результаты лекции, т.е. то, что осталось после лекции в головах студентов. Факт очевиден, – за каждой вузовской тематической лекцией, независимо от уровня профессионализма лектора, его мастерства проведения лекции, специфики ее содержания, стоит «черная дыра», в которой бесследно исчезает энергия всех тех, кто читает лекции подобного типа. Если это действительно так, то какой смысл тратить ее? Во имя традиций и престижа? Или слепой веры в правильность происходящего? Ведь не могут же ошибаться все и во всех вузах одновременно ежедневно. Поэтому, все что происходит – **правильно**. Аргументы не самые убедительные, скорее ложные, чем истинные, так как результаты происходящего далеки от ожидаемых.

Наша позиция относительно тематических вузовских лекций четкая и ясная – они должны быть буквально все заменены **лекциями прямого действия**, о которых и шла речь выше. И они по идее должны стать главной несущей опорой, а если еще точнее, фундаментом в рамках учебного процесса вуза. Почему? Потому что такие лекции являются главным способом или средством обучения студентам не знаниям, а способу жизни, поведения и деятельности, который и гарантирует приобретение знаний. Во всяком случае, так учит теория педагогической философии.

По ходу изучения учебной дисциплины на всем отрезке времени, предусмотренным учебным планом, в ежедневном режиме ведущий преподаватель:

а) организует, мотивирует и стимулирует интеллектуальный труд – самостоятельное чтение учебной и научной литературы;

б) наблюдает, контролирует и отслеживает отношение к труду и сам процесс труда, в который погружаются студенты и каждый из них в отдельности;

в) используя принцип добровольности приглашает того или иного студента к своему столу и предлагает ему поделиться мыслями о прочитанном за истекший отрезок времени (тихим голосом, чтобы не мешать всем тем, кто в это время погружен в процесс чтения).

Функция преподавателя, изложенная под пунктом (б) по ходу проведения лекций прямого действия является **ключевой** из трех названных выше. Она позволяет преподавателю определять главное – насколько глубоко погружается в чтение тот или иной конкретный студент, и что остается в голове у него из прочитанного.

Чтобы каждый из студентов с искренним желанием шел к преподавательскому столу с намерением рассказать преподавателю о том, что осталось у него в голове от прочитанного, нужны два условия. **Первое** – изученная им информация или прочитанный в каком-то объеме текст действительно стали избыточными и действительно просились, попросту рвались наружу, или иначе, чтобы студенту **очень хотелось** рассказать преподавателю, что он извлек из чтения. И **второе**, чтобы он знал и был уверен в том, что преподаватель не будет ловить его на ошибках и на этой основе оценивать его рассказ о прочитанном, а выслушает как равный из равных и даже поблагодарит его за удовольствие (ведь слушать собеседника всегда или почти всегда приятно, равно как и собеседнику приятно рассказывать, если его внимательно кто-то слушает!).

Желательно, чтобы по ходу проведения лекции прямого действия преподаватель хотя бы по разу прослушал рассказ о прочитанном за тот или иной отрезок времени каждого из студентов. Хотя бы по разу зафиксировал все эти факты в своей рабочей тетради. Учитывая объем часов, выде-



ленных на изучение дисциплины и количество студентов, одновременно изучающих ее, преподаватель может заранее спланировать по сколько человек выслушивать на каждой лекции.

Организация самостоятельного чтения студентами учебной литературы, не говоря уже о научной, не простое, а очень сложное дело, поскольку большая часть выпускников школы вообще не подготовлены к этому виду интеллектуального труда.

И все преподаватели вузов, работающие с первокурсниками, об этом хорошо знают. Знакомы и с теми выпускниками, которым интеллектуальный труд вообще противопоказан, а они проходят через сито экзаменов, поступают в вузы и оканчивают их, получают дипломы, не подкрепленные мозгами.

Чтобы не выпускать таких псевдо-бакалавров, специалистов или магистров им нужно закрыть доступ в вузы, а если какая-то часть прошла, то выявить их и переориентировать их на другой вид труда, отчислив из вуза.

Лекции прямого действия и позволяют выявить студентов буквально в течение нескольких недель на примере изучения одной из гуманитарных дисциплин, а в некоторых случаях и точных. С этой целью достаточно использовать монопредметную технологию с первого дня учения в вузе, и в рамках ее – лекции прямого действия. Они абсолютно бесполезны при сохранении действующей полипредметной технологии, которая и порождает «черную дыру».

Глупо надеяться на то, что студенты будут погружаться глубоко в процесс чтения сразу 6 – 8 изучаемых дисциплин в семестре. Среди студентов нет полных дураков, а есть просто лентяи, предпочитающие жить от сессии до сессии вольготно и весело, не затрачивая труда.

Совершенно другая картина может возникнуть тогда, когда на протяжении какого-то отрезка времени изучается

одна единственная учебная дисциплина. И в том случае, если каждый студент действительно и реально глубоко погружается в процесс чтения учебного текста по той или иной учебной дисциплине, в особенности по гуманитарной, то он ежедневно перед сном подводит итоги главному труду – сколько страниц он прочитал, и пытается вспомнить все то, что осталось в памяти.

А просыпаясь утром, он думает о том, что ему необходимо сделать в предстоящий день, и особенно в сфере интеллектуального труда: сколько ему предстоит прочитать страниц в этот день, сколько останется прочесть за все последующие, сделать ли ему рывок в предстоящий день, чтобы выйти на достойный уровень подготовленности в день защиты своих успехов.

К сожалению, мы не можем точно знать и предсказывать те мысли, какие могут возникать у студентов перед сном, после сна и в течение всего рабочего дня. Точно также не может знать и ведущий преподаватель, но он может получить сигнал в аудитории перед началом очередной лекции прямого действия, зайдя в нее за 10 – 15 минут ранее обусловленного времени. Встречая студентов за своим рабочим столом, он может наблюдать за тем, как каждый студент готовится к тому, чтобы приступить к чтению учебной книги или печатного текста. И если тот или иной студент, не дожидаясь звонка, сразу погружается в чтение, то тем самым посылает четкий сигнал о том, с какими мыслями он ложился спать и с какими просыпался.

И преподавателю станет ясно, кому можно доверять, а кому нет, с кем нужно отдельно беседовать, чтобы побудить к труду, а кому сказать: «мил человек, пока не поздно, избежи другой труд, а интеллектуальный тебе противопоказан, поскольку ты не можешь заставить себя читать самый простой текст учебной книги или лекции. И сделай, пожалуйста, выбор: либо ты принудишь себя читать учебную книгу,

либо уйдешь с избранного курса по доброй воле. Третьего не дано!»).

Вот такие возможности лекций прямого действия. Они действительно уникальны – делают процесс изучения каждой учебной дисциплины поистине прозрачным и видимым, светлым и созидательным со знаком плюс. Он может стать прозрачным и для управленцев всех уровней. Для этого достаточно использовать видеокамеры наблюдения и систему телекоммуникаций. Но это дело технического порядка.

Таким образом, лекции прямого действия в отличие от лекций стандартного типа выполняют роль некоего фугаса, который взрывает (высвечивает) ту часть образовательного пространства, которая выделена нами в качестве самостоятельного сегмента.

Эти лекции выполняют роль фугаса не только при изучении всех общеобразовательных и гуманитарных дисциплин, но и буквально всех фундаментальных и специальных, в том числе дисциплин по точным наукам. Единственное отличие заключается в том, что при изучении этих дисциплин объем часов на их проведение несколько уменьшается за счет увеличения часов на лекции обзорно-ориентирующего характера. В ходе их ведущий преподаватель раскрывает содержание наиболее сложных и фундаментальных понятий, законов, идей. Но число этих лекций не должно превышать 10 – 15% от общего объема, а основное время используется на проведение лекций прямого действия.

Учитывая, что подобные лекции – дело абсолютно новое как для преподавателей, так и для студентов, необходимо предварительно тщательно продумывать весь сценарий его проведения. Целевая установка сценария – это сделать труд студентов (процесс погружения в чтение) и труд преподавателя (наблюдение, отслеживание хода событий в нужном направлении, собеседования с отдельными студентами и др.) сделать интересным, эмоционально богатым и

насыщенным. Или иначе, каждый должен трудиться не в тягость, а в радость. Это важно и для преподавателя, и особенно важно для студентов.

Сделать труд таковым, на наш взгляд, вполне возможно. Внести в процесс чтения элемент состязательности по трем основным объективным показателям: кто больше всех по времени был погружен в чтение; больше всех прочитал страниц и источников; лучше всех и оригинальнее подготовил свое резюме по итогам прочитанного. Каким образом инициировать состязательность – это желание и забота преподавателя, уровень его организаторских возможностей и способностей.

К сказанному ранее о лекциях, в том числе вузовских и публичных, напомним, что настоящая, подлинная лекция состоит не в том, чтобы пересказывать слушателям добытые научные знания, а в том, чтобы погрузить их в пограничный мир познанного и непознанного. И с этих позиций учить слушателей смотреть на то, что происходит в реальном мире, вызывая стойкий и горячий интерес к более глубокому познанию происходящего, т.е. к поиску ложного и непознанного. Вот такими и должны быть вузовские одноразовые лекции – обзорно-ориентирующие (вводные в целый курс или в его крупные разделы) и обзорно-итоговые. Все же остальные – лекции прямого действия.

Заканчивая обсуждение особого, т.е. нестандартного взгляда на вузовскую лекцию, подчеркнем, что она является лишь началом начал или стартовой площадкой, достаточно важной, с которой и начинается весь путь движения к итоговому результату. Он включает в себя все другие сегменты, названные ранее. Обсуждению одного из них и посвящается следующая глава.

## ГЛАВА 2

### НЕСТАНДАРТНЫЙ ВЗГЛЯД НА СТАНДАРТНЫЕ ФОРМЫ ВНЕЛЕКЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

**Д**анный сегмент образовательного пространства мы условно вычленили в качестве самостоятельного, так как он занимает большую его часть и объединен общим философским отношением к делу со стороны всех его участников – студентов, преподавателей, управленцев.

По сравнению с сегментом, в котором центральное место принадлежит вузовской лекции, названный сегмент занимает почти две трети времени 8-часового рабочего дня. И из этого объема часов 50% занимает самостоятельная работа, а 25% – аудиторные занятия (семинары, практические занятия, лабораторные работы). Какую-то часть времени занимает также практика по избранной специальности. Но часы на проведение этой практики выделяются по особому расчету, заложенному в учебный план.

Поскольку самостоятельная работа студентов должна занимать половину рабочего времени, а это примерно 4 часа в один рабочий день, то начнем обсуждение данной составляющей выделенного сегмента.

Как ни странно, но именно эта часть сегмента образовательного пространства в вузе почти полностью выпала и выпадает из педагогического влияния – организации, отслеживания, контроля и оценивания. И ни один преподаватель вуза, ни один управленец всех уровней точно и достоверно не знает, что происходит в этом сегменте, имея в виду жизнь студента, ее философию как устойчивый способ поведения, труда и отдыха. Образно говоря – это самая большая и самая скрытая, и потому самая опасная «черная дыра», в которой и доминируют разрушительные процессы с отрицательным знаком, и одновременно подавляют и блокируют созидательные процессы с положительным знаком.

К глубокому сожалению, ни преподаватели, ни управленцы не проявляют никакого интереса к этому и не хотят знать, что происходит в эти ежедневные часы реальной жизни всех студентов и отдельно каждого из них. Остается предположить, что те, кому положено знать о том, работают ли студенты самостоятельно с учебной и научной литературой или бездельничают и бьют баклуши, руководствуются словами из песни: «ничего не вижу, ничего слышу, ничего никому не скажу!».

Иначе чем объяснить, что в учебных планах по всем специальностям на руководство самостоятельной работой студентов выделяются буквально крохи, за которые ни один уважающий себя преподаватель тратить время впустую не будет.

Странно, что в этой ситуации Министерство образования и науки само себя и всех участников образовательного пространства обманывает – в руководящих документах декларирует и требует от вузов, чтобы самостоятельная работа занимала по европейскому образцу не менее 50% времени, а остальные 50% – на аудиторские учебные занятия. Но аудиторских занятий в неделю менее чем в 36 часов не получается из-за перегруженных учебных планов. И тут заявляет свои права простая арифметика – рабочий день студента составляет 72 часа. Конституция нарушена, и Европа будет смеяться, поэтому делается противоречивый ход конем – рабочая неделя не объявляется, но подразумевается 54-х часовой. Цифра эта нигде не декларируется, а оправдывается тем, что образование – это особая сфера труда, требующая и большей затраты энергии и рабочего времени.

Некрасиво все это, мягко говоря, и бьет по авторитету управленцев и украинской педагогике, в которой еще в первые годы независимости с 1991 по 1994 гг. был накоплен уникальный опыт организации самостоятельной работы

студентов в созданном в те годы частном вузе – Тернопольском коммерческом институте (ТКИ).

За два десятилетия до подписания Болонских соглашений в нем была реализована идея соотношения аудиторных занятий и самостоятельной работы 50% на 50%. Основное условие – соблюдение конституционной рабочей недели, не превышающей 40 часов. При пятидневной рабочей неделе рабочий день – 8 часов, т.е. 4 часа аудиторных занятий и 4 часа самостоятельной работы. Сама идея была реализована на базе использования монопредметной технологии, которая была заложена в научно-педагогической концепции частного вуза, разработанных собственного Устава, а также сопутствующих других положений (подробности см. в статье «Освіта – точка відліку», – журнал «Директор школи, ліцею, гімназії», 2010, № 4, с. 166 – 173).

Вся сложность организации самостоятельной работы состоит в том, что в условиях полипредметной технологии изучения учебных дисциплин самостоятельная работа в ее полноценном и полномасштабном виде практически невозможна. Если где-то и как-то она организуется и проводится, то не систематически, а эпизодически и урывками, от случая к случаю и избирательно, например, при подготовке к семинару по той или иной дисциплине. Другими словами, несерьезно все это, поэтому нельзя в ежедневном режиме самостоятельно работать сразу по 6 – 8 дисциплинам. Если и можно, то только в разбивку и по очереди, с большими паузами продолжительностью в несколько дней, а в отдельных случаях – недель! А это и есть работа урывками, по большой необходимости.

Большая часть студентов осознает бессмысленность и никчемность подобной работы и поэтому предпочитает не заниматься ею, а жить в свободном режиме в погоне за удовольствиями, не затрачивая для этого ни труда, ни физиче-

ской, ни психологической, ни социально-нравственной энергии.

Вывод из всего сказанного выше очевиден – декларируемая и заложенная в учебные планы всех вузов и по всем специальностям самостоятельная работа студентов является пустым множеством (а если грубо – пустышкой!). Это самообман всех тех, кто декларирует самостоятельную работу, но ничего не делает, чтобы действительно организовать ее. И с другой стороны – обман всех других участников образовательного пространства и принуждение их к самообману. И плюс к сказанному – это обман еще и своих зарубежных коллег по цеху.

Не многовато ли? Нельзя слишком долго демонстрировать хорошую мину при плохой игре! И требовать от студентов работать по 54 часа в неделю!

Накопленный нами опыт и разработанная теория педагогической философии подсказывает, что самостоятельную работу студентов по изучению учебной и научной литературы в ее полноценном и высокопродуктивном виде можно организовать только и только если:

а) будет внедрена в учебный процесс монопредметная технология;

б) тематические лекции уступят место лекциям прямого действия;

в) самостоятельная работа станет логическим продолжением таких лекций;

г) руководство самостоятельной работой студентов преподавателями будет оплачиваться в полном объеме.

Другого варианта из двух возможных просто нет! Самостоятельная работа либо есть и реально существует, либо ее нет в реальности, а лишь только на бумаге, виртуально.

Какой сделать выбор – дело всех тех, кто организует и контролирует самостоятельную работу, начиная с управ-



ленцев всех уровней и заканчивая каждым преподавателем в отдельности.

Мы глубоко убеждены, что рано или поздно и «верхи» и «низы» сделают выбор в пользу первого варианта. И тогда самостоятельная работа студентов станет не виртуальной, а действительно реальной и полнокровной, наполненной энергией и целеустремленностью самих работающих. И вопрос лишь в том, как организовать ее, отслеживать и оценивать результаты.

Чтобы решить эту задачу, необходимо выяснить основную функцию самостоятельной работы, найти ее отличие от той, которую выполняют студенты в ходе лекций прямого действия. Ведь на первый взгляд это фактически одно и то же по существу, но отличающееся по форме. В первом случае самостоятельная работа по изучению учебной и научной литературы организуется и проводится в рамках учебного расписания в формате лекции, во втором – вне расписания в формате свободного выбора и рабочего места, и времени.

Мы изучали этот вопрос на протяжении нескольких лет, и пришли к выводу, что отличие между этими видами работы существует и достаточно значимое, чтобы его не замечать и не считаться с ним. Оно заложено в функциональном назначении того и другого вида работы в разных средах и формах. Попытаемся раскрыть это.

Так, функция самостоятельной работы студентов в ходе проведения лекций прямого действия ориентирована на то, чтобы научить студента рационально и грамотно читать, осмысливать, пересказывать самые простые источники – учебники, пособия, тексты лекций, анализировать их и отбирать самое существенное и важное из прочитанного для долговременного хранения в памяти. Кроме того, вся работа направлена на то, чтобы самостоятельно изучить заложен-

ное в учебной программе, в том числе рекомендованных и дополнительных источниках.

И как было сказано ранее, она проводится под непосредственным наблюдением и контролем преподавателя, а итоги ее обсуждаются как по ходу лекции, так и на семинарах и практических занятиях.

Функциональное же назначение самостоятельной работы, которая организуется и проводится вне рамок учебного расписания и без звонков на перерывы и паузы, заключается несколько в ином. Ее назначение – научить студентов работать на более высоком уровне с источниками знаний, так сказать, продвинутого этапа. К таким источникам относятся различные научные труды, изданные как в прошлом, так и настоящем в виде статей, книг, монографий, кандидатских и докторских диссертаций.

Таким образом, существенное отличие между этими двумя видами самостоятельной работы студентов просматривается в том, что в ходе лекций прямого действия самостоятельная работа носит учебный характер, а вне рамок учебного расписания – научно-поисковый. Это значит, что каждый студент в ходе самостоятельной работы свободен во всем – в выборе целевой установки и соответственно в выборе источника или источников знаний, кроме того, в выборе места и времени. При этом о ходе, а также о результатах работы как промежуточных (наиболее крупных), так и общеитоговых, студенты могут информировать преподавателя в любое время при условии обоюдного согласия.

Итоги самостоятельной работы, выполненной студентами вне рамок учебного расписания, совмещаются или соединяются с той, которая выполняется в ходе учебных занятий, и представляются в виде доклада или общего отчета о достигнутых успехах.

Общая целевая установка для каждого студента состоит в том, чтобы в ходе самостоятельной работы с научной

литературой с опорой на изученную учебную литературу создать итоговый продукт таким, который не может быть хоть сколько-нибудь похож на другой, выполненный коллегами по группе или потоку, т.е. полностью самостоятельным и оригинальным. Только в этом случае самостоятельная работа может принести нравственное и интеллектуальное удовольствие и удовлетворение. Особенно тогда, когда в ходе изучения научной литературы студент добудет такие факты, которые окажутся за пределами внимания и поиска других коллег.

Например, изучая одну из таких дисциплин как социология, валеология, география, безопасность жизни и некоторые другие, тот или иной студент может обнаружить любопытный факт существования страны, в которой больше всего на текущее время долгожителей, перешагнувших рубеж в 100 лет. Однако объяснения этому найти не может, почему?

Потому что самостоятельно работая с научной литературой, студент движется по границе, по одну сторону которой то, что изложено в учебниках, а также то, что пока не отражено в них и, возможно, согласуется друг с другом, а возможно, и нет. По другую же – то, что неизвестно науке и что предстоит ей изучать в ближайшей перспективе, так называемые «белые пятна». Их не принято называть «черными дырами», хотя по существу это одно и то же – часть пространства, в котором что-то есть и что-то происходит, неизвестное науке.

Приведенный пример и показывает, что продукт самостоятельной работы с научной литературой должен быть оригинален и непременно должен включать в себя какие-то находки и изюминки, найденные в поиске.

Если с этим согласиться, то тогда становится очевидной необходимость серьезной и тщательной подготовки студентов к самостоятельной работе вне рамок учебного

расписания. Такой подготовки нет, поскольку руководство самостоятельной работой в нагрузку преподавателей не входит. А кто будет заниматься этим за «здорово живешь» или просто «от нечего делать»? Никто. Вот и получается, что самостоятельная работа на всех бумагах есть, а на поверку – ее, как таковой, нет, хотя продуктов мнимой самостоятельной работы навалом – сотни тысяч написанных курсовых, контрольных, дипломных и магистерских работ.

Как студенты, не работая, умудряются творить и созидать такие «продукты» интеллектуального труда – одному Богу известно. Но большая часть из них – «пустышка», так как либо списаны под копирку с других, кем-то ранее выполненных, либо куплены за деньги на черном рынке, либо скачаны в готовом виде из Интернета.

Об этом знает подавляющее большинство преподавателей, управленцев всех уровней, да и самих студентов, поскольку от их имени и «сотворены» эти «опусы». Но молчат все, поскольку так спокойнее, и делают вид, что высоты в высшем образовании зияют «черной дырой» в головах «высотников» за исключением очень малого числа самостоятельно «наработанных» творений.

Если же этот факт признать действительным и объективным, т.е. научно-состоятельным, а не плодом большого воображения и авторским вымыслом, то тогда всю систему высшего образования или, как принято называть сейчас, образовательное пространство, в том числе все его сегменты без исключения, необходимо срочно и капитально переоснащать, т.е. модернизировать, причем с создания небольших зон свободного поиска в разных областях и разных вузах и накопления опыта, начиная с первых курсов, переиначивая на них все: целевые установки, учебные планы, программы, внедряя монопредметную технологию, лекции прямого действия, систему отслеживания, контроля и оценивания результатов всех образовательных циклов и, осо-

бенно, философию всех участников как устойчивый способ жизни, поведения, труда и отдыха, а также сна и питания.

Если же оставить все как есть, не изменяя ничего, или изменить какой-то один сегмент в отдельности, не изменяя других, то результат будет оставаться прежним, а возможно, и даже неизбежно будет из года в год ухудшаться. Это значит, что вузы будут по-прежнему выпускать десятки и сотни тысяч, пользуясь терминологией из советского прошлого, тунеядцев, лодырей и бездельников, не способных к самостоятельному труду как по избранной профессии и специальности, так и в любой другой. А взамен этого, пользуясь современным слогом, будут выпускать в таком же количестве предприимчивых, крутых, изворотливых и хитрющих молодых парней и девочек, жаждущих получить все блага жизни без затраты труда, энергии, усилий, терпения и проявления воли в преодолении своей лени и подавления аморальных страстей и желаний.

«Зазывал» на легкую и красивую жизнь полным полно. Это и ночные развлекательные клубы типа «Хромая лошадь», всякого рода кастинги на участие в сомнительных шоу («Дом-2» и т.п.), игры и викторины «Выиграй миллион» то ли на телевидении, то ли в Интернете. Устоять против потока таких предложений, сулящих удовольствие, развлечения и деньги, особенно ленивым студентам, не желающим честно трудиться, почти невозможно. А вот совесть, честные и трудолюбивые, в том числе и амбициозно настроенные на получение избранной профессии высокого класса и уровня вполне могут выдержать этот натиск, если перед организацией самостоятельной работы ведущий преподаватель проведет со студентами предварительную пропедевтическую работу.

Объем и содержание такой подготовки полностью зависит от того, какое место занимает та или иная конкретная

дисциплина в учебном плане, как по значимости, так и по количеству выделенных часов.

Есть дисциплины, на которые выделяется не более 100 часов, и итоги изучения подводятся в форме зачета. И в этом случае можно обойтись постановкой задач на самостоятельную работу и кратким инструктажем к их решению.

Совершенно другое дело, когда на ту или иную дисциплину в учебном плане выделяется более 100 часов и запланирован экзамен, а по некоторым фундаментальным и профилирующим несколько экзаменов (по каждому крупному разделу). Во всех этих случаях и нужна основательная подготовка к самостоятельной работе мотивационного и инструктивно-методического характера. Как ее построить и сколько потратить времени для этого, решает сам преподаватель, учитывая специфику и особенности содержания дисциплины, свои индивидуальные организаторские возможности и способности.

Необходимо заметить, что соотношение теоретических знаний и прикладных в разных учебных дисциплинах неодинаковое. Так, в гуманитарных науках преобладают теоретические знания, прикладные занимает незначительное место. В точных же науках, а также специальных, удельный вес прикладных знаний существенно увеличивается. В содержание данных дисциплин входит большое количество задач, примеров, упражнений, лабораторных работ и практикумов, причем разного уровня сложности и различных типов и видов. Отдельно издаются даже задачки, решебники, лабораторные опыты. Все это естественно, важно и нужно, поскольку прикладные задания – это лакмусовая бумажка, позволяющая проверить насколько глубоко и сознательно усвоена та или иная система знаний – теория, раздел, тема. Вот почему в процессе самостоятельной работы по изучаемой дисциплине студенты обязаны наряду с изучением теоретического материала выполнить энное чис-

ло практических заданий на предмет применения приобретенных знаний на практике.

Конкретное решение данного вопроса может заключаться в том, чтобы студентам предоставить право выбора, в ходе которого каждый студент решает, на какой уровень подготовленности и работоспособности из 3-х или 4-х возможных ему выйти во время защиты своих успехов. Соответственно для каждого уровня должны быть разработаны определенные требования и критерии, которые бы позволили решить количественную сторону уровня, т.е. найти и указать общее число решенных задач и каких-то других заданий для каждого уровня в отдельности, например, I уровень – 25 задач, II уровень – 20 задач, III уровень – 15 задач. Можно использовать какую-то другую количественную схему. Но это дело преподавателей и соответствующих кафедр, а также самих студентов, так как они являются исполнителями и главными действующими лицами. И каждый из них принимает самостоятельное решение, на какой **гарантированный** уровень успеха он хотел бы выйти во время публичной его защиты.

В процессе подготовки студентов к погружению в самостоятельную работу по изучению учебных и научных публикаций разного уровня и профиля, а также по решению практических заданий очень важно, как и при подготовке к лекциям прямого действия пробудить у студентов элемент состязательности – кто больше, дальше, оригинальнее и в целом – кто лучше в стихии «самости». Это вполне объяснимо, поскольку состязательность – мощная движущая сила по преодолению трудностей.

Но чтобы студентам было интересно работать, необходимо еще, как и в предыдущем случае, вводить задания на поиск, но уже более сложного характера по сравнению с работой с учебной литературой. В работе с научными источниками такими заданиями могут быть, например:

а) нахождение разных авторов, работающих над одной и той же проблемой или в одном и том же направлении;

б) поиск разных точек зрения при обсуждении одной и той же проблемы;

в) нахождение слабых сторон или «белых пятен» в исследованиях тех или иных авторов или выводов, вызывающих сомнения, и др.

Главное же задание самостоятельной работы с научной литературой как и с учебной – это написание с «чистого листа» краткого резюме в объеме, не превышающем 7 – 8 печатных страниц, по итогам изучения учебной дисциплины в целом. Повторяем, абсолютно самостоятельного, оригинального, не похожего ни на одно другое, подготовленное коллегами по изучению.

Как мы видим, подготовка к самостоятельной работе студентов требует от преподавателя и времени, и силы, и определенного уровня мастерства. Все взаимосвязано, хочешь, чтобы трудились те, за кого ты отвечаешь, хорошо потрудись сначала сам и покажи в этом пример другим. Очевидно и другое, чем больше часов предусмотрено в учебном плане на самостоятельную работу, тем больше часов требуется и на подготовку.

Например, если общий объем часов в учебном плане не превышает 100 часов в общей сумме (50% аудиторных занятий и 50% – на самостоятельную работу), то на подготовку студентов к самостоятельной работе, возможно, потребуется не более 5% (это примерно 2,5 часа), а если свыше 100 часов, то, опять-таки возможно, в два-три раза больше. Хотя все зависит от сложности и профиля учебной дисциплины и многих других условий, например, материальное обеспечение и т.п.

Если подготовительную работу преподаватель провел качественно и основательно, то сама организация проведения ежедневной самостоятельной работы студентов – не такое уж



сложное и трудоемкое дело для него. Ведь работают-то на пределе своих сил и возможностей студенты и каждый в отдельности, а функции преподавателя – отслеживать эту работу в режиме реального времени, консультировать и помогать слабым, вдохновлять ленивых, мотивировать и хвалить успешных, звать вперед амбициозных.

Как все это делать практически – дело опыта, проб, поисков и техники управления событиями со стороны самого преподавателя. Здесь просматриваются следующие организационные и технические моменты.

**Во-первых**, преподаватель на весь период изучения дисциплины на том или ином потоке или курсе с первого дня и до последнего должен быть свободен от всех других нагрузок на других потоках или факультетах (его рабочий день составляет в этот отрезок времени 8 часов в день в условиях 5-тидневной рабочей недели).

**Во-вторых**, преподавателю предоставляется полная свобода действий в выборе учебного расписания и определения череды и последовательности проведения лекций прямого действия, семинаров и практических занятий и самостоятельной работы. Учебный отдел не вмешивается в этот процесс, определяет только время и сроки изучения дисциплины, аудитории, читальные залы и комнаты для самостоятельной работы и другие помещения для занятий, а также время их использования. При этом учебный отдел сохраняет за собой право контроля над событиями, не вмешиваясь в их ход и содержание.

**В-третьих**, ведущий преподаватель вместе со своим ассистентом и куратором (кураторами) или освобожденными тьюторами автономно решает все вопросы, связанные с ежедневным контролем и отслеживанием хода самостоятельной работы. Он избирает и осуществляет формы контроля, среди которых основные две. Одна из них – это личное присутствие в аудитории или читальном зале, где рабо-

тают студенты, как на протяжении всего отрезка времени, так и избирательно в отдельные отрезки. Вторая – наблюдение за ходом самостоятельной работы с помощью видеокамеры, если такие установлены в соответствующих помещениях и аудиториях.

В силу разных объективных и субъективных причин отдельным студентам преподаватель может разрешить самостоятельно работать в домашних условиях, но с непрерывным ежедневным отчетом каждого из них.

**В-четвертых**, в целях контроля за ежедневным ходом самостоятельной работы преподаватель рекомендует иметь и вести две рабочие тетради, одна из которых ведется и заполняется во время лекций прямого действия, другая – по ходу самостоятельной работы. Формат тетрадей, общие правила их ведения, ее рабочий образец разрабатывает преподаватель. Именно этот образец должен лежать на рабочем столе у каждого студента.

Из тех записей, которые студент накопит за время самостоятельной работы и должен вырасти краткий отчет о проделанной работе в виде резюме, выносимого на публичную защиту во время экзамена.

**В-пятых**, в ходе самостоятельной работы, как и на лекциях прямого действия, на добровольной основе могут проводиться взаимные слушания той или иной пары студентов собственных итогов какой-то законченной части, прочитанной каждым из них, а также слушание какого-то студента и самим преподавателем. Но большая часть режима взаимного говорения и слушания должна реализовываться во время семинарских занятий, о которых речь пойдет далее.

Все изложенное выше показывает широкие возможности сделать весь процесс самостоятельной работы достаточно прозрачным и видимым, отслеживаемым и подконтрольным. И таким образом сжать «черную дыру» до минимума. Так,

преподаватель, лишь наблюдая за ходом самостоятельной работы того или иного студента с первоисточником, может реально увидеть своими глазами отсутствующий взгляд того, кто погружен в умственную работу, и того, кто не реагирует на то, что происходит вокруг него. Он весь в поиске, творении и созидании каждой отдельной очередной записи в своей рабочей тетради по ходу осмысления какой-то части прочитанного и зафиксированного в своей голове. Разве что не видно то, что происходит в самой голове студента. Но это уже не столь важно. Важно то, что он действительно работает, а не делает вид, не обманывает преподавателя и окружающих. В этом и кроется главный итог организации самостоятельной работы студентов.

Из всего изложенного выше следует, что самостоятельная работа студентов носит многофункциональный характер, т.е. она выполняет различные функции, о которых была кратко сказано ранее. Одна из них – это подготовка к семинарским и практическим занятиям, которые являются необходимым логическим звеном в замкнутой цепочке проведения лекций названных трех типов (обзорных, мотивационно-побудительных и прямого действия) до выхода на конечный результат (зачет или экзамен). А это ни много ни мало целая четверть всего учебного времени, заложенного в учебном плане.

Логическая связь между этими составляющими целостного учебного процесса, а также их логическое единство и взаимообусловленность, заключается в том, что во всех случаях преподаватель учит не знаниям, а способу жизни, как в ходе их самостоятельного изучения в разных источниках, так и в ходе проведения семинаров.

Учитывая данное обстоятельство, семинарские занятия должны претерпеть существенные изменения по сравнению с традиционной формой и методикой их проведения, сложившейся исторически. Сущность формы, содержания и

методов проведения семинаров обуславливается целью семинаров, которая сформировалась в процессе практики их проведения. Она достаточно проста и носит конкретный характер, и сводится в основном к тому, чтобы проверить качество усвоения научных знаний, учебных умений и навыков по итогам проведения лекций и проведенной самостоятельной работы.

Из цели и вытекает, что содержание, формат и методы проведения семинаров очень просты и удобны для их проведения. Фактически все заложено в рабочей и учебной программах. В них определены темы семинаров, перечень вопросов к каждой теме, список обязательной и рекомендованной литературы. В этих же документах, названных учебно-методическим комплексом (циркуляр Министерства образования от 2013 года), должны быть перечислены те положения, которые должны знать студенты, а также, что уметь. Кроме того, прилагаются образцы будущих ответов или их эталоны, как назвали их разработчики матрицы комплекса и самого циркуляра.

В этих условиях у преподавателя, который проводит семинары, функция проста – исполнительская, делать все то, что предписано в комплексе. Грубо и схематично проведение семинара выглядит так.

Преподаватель, войдя в аудиторию, приветствует студентов, открывает журнал, проверяет и отмечает присутствующих и отсутствующих, называет тему семинара и состав вопросов, и начинает обсуждение первого из них. И все дальнейшее зависит от опыта, техники и мастерства, личных пристрастий преподавателя к своей профессии, поскольку тут возможны разные варианты реальных событий – от самых интересных и плодотворных до самых скучных и пустых по последствиям. И формат может быть использован разный – то ли по каждому вопросу выступают заранее назначенные докладчики и содокладчики, а затем все же-

лающие высказываются по обсуждаемому вопросу, то ли по принципу добровольности и студенты сами распределяют ведущие роли между собой и т.п. И используемые методы обсуждения вопросов могут быть разные: монологическое обсуждение, диспуты и дискуссии, «мозговой штурм», игра в оппонентов и т.д.

И, тем не менее, при проведении всех семинаров во всех вузах, по всем изучаемым дисциплинам, по которым планируются семинары, есть нечто общее и массовидное. Оно заключается в прямолинейном движении по массиву изученных научных знаний **одним строем и одним шагом**. Об этом хорошо знают управленцы всех уровней и все исполнители, поскольку они общими усилиями и породили образовательное чудо современности – учебно-методический комплекс по каждой дисциплине.

Но управленцы всех уровней плохо знают, что происходит на семинарах в закрытых аудиториях. Вот это и есть та «черная дыра», которую необходимо взорвать или высветить. Она существует не только для управленцев каждого вуза в отдельности, а также и центра управления – Министерства образования и науки, но и для каждого преподавателя, который проводит семинары. Ни один из них точно и достоверно не знает, как трудился тот или иной студент во время подготовки к семинару. Он может только видеть и слышать лишь то, что происходит в аудитории во время семинара, но и только внешне и избирательно, имея в виду тех студентов, которые активно выступают с докладом или сообщением об итогах прочитанного или при обсуждении услышанного доклада своего коллеги.

Более того, преподаватель имеет возможность по ходу семинара отслеживать происходящее в аудитории, а также оценивать отдельные события, в том числе и выступления студентов. Для этой цели используется две шкалы измерения и оценивания знаний – болонскую и национальную од-

новременно, выставляя в журнал накопительные, рейтинговые, модульные оценки (к их обсуждению мы вернемся в третьей главе). В результате создается впечатление, что во время семинара преподаватель держит все под контролем, и «черной дыры» для него не существует – все открыто, прозрачно и честно. Но это иллюзия, как бы не хотелось верить в другое. За внешним благополучием разыгрываемых событий во время семинара скрывается, прячется и конспирируется много нечистого, фальшивого, показного и абсолютно неинтересного, скучного для большей части его участников.

Чтобы проверить данное предположение, каждый управленец того или иного уровня, и каждый преподаватель может обратиться к студентам с самым простым вопросом: «С каким чувством вы идете на семинары?» И попросить студентов ответить путем простого выбора трех возможных вариантов – положительным, отрицательным, нейтральным – откровенно и честно в анонимной форме.

В этом случае и можно будет получить ответ на вопрос «Есть ли черная дыра во время семинаров?» или она лишь слегка сжата в объеме или размере.

И если она имеет место, то в ее владениях доминируют не созидательные процессы с положительным знаком, а разрушительные с отрицательным. Ведь созидательные процессы не прячутся и не маскируются, поскольку они сами по себе несут свет, тепло и энергию доброго, полезного и нужного для всех дел. Таков Закон творения Добра! Зло же творится по противоположному Закону, Закону подлости, которая тоже может твориться, но в темноте и великой тайне!

В нашем понимании и толковании с позиций теории педагогической философии такое массовидное педагогическое явление, как вузовский семинар, несет для студентов больше зла, чем добра, или иначе больше разрушительного, чем созидательного.

Основная причина лежит не на поверхности явлений, а в глубине их, и заключается, на наш взгляд, в ложной целевой установке семинаров, вытекающей из ложной обобщенной цели образования, о которой говорилось ранее. В результате при проведении всех семинаров каждый преподаватель руководствуется целью проверить качество усвоения научных знаний, учебных умений и навыков по той или иной «порции» той или иной темы, того или иного вопроса, нескольких тем, искусственно объединенных в так называемые модули.

Исходя из этого все ныне действующие семинары, посвященные обсуждению теоретических знаний по той или иной учебной дисциплине можно назвать таким словосочетанием – тематические (название темы семинара) и составные вопросы темы.

Заметим, что некоторые преподаватели практикуют еще семинары и другого типа, условное название которых «проблемно-дискуссионные». Но они не меняют картину в целом, и сущность семинара не меняется – на первом месте стоит качество знаний, полнота и глубина их понимания, запоминание и воспроизведение. Смысл их можно отразить такой фразой: «Что на уме, то и на языке». А какова жизнь студента, каков ее способ – полное умолчание. Напрашивается вывод: все нынешние вузовские семинары – хорошие площадки для пустословов, демагогов, болтунов и лентяев, скрывающих за словами и пересказом научных знаний свою истинную сущность. Естественно, не все такие, есть и другие студенты, но в количественном отношении их значительно меньше. Потому как творение лентяев в сложившейся системе образования, и особенно в ходе лекций, самостоятельной работы, семинарских и практических занятий – явление **массовидное**. И от этого никуда не уйти, если не модернизировать все эти сегменты образовательного пространства в единой логической связи.

Это главный посыл для модернизации семинарских занятий. Их цель – обсуждать не качество усвоенных научных знаний, а качество способа жизни студентов, ее философию – мировоззренческие позиции, отношение к самому себе и окружающему миру, поведение, поступки, труд в данном случае интеллектуальный, его показатели.

Напомним, главными и основными показателями любого труда, в том числе интеллектуального, являются:

- количество времени, затрачиваемого на труд в определенные сроки;
- количество или объем выполненного труда в разнообразных единицах измерения;
- качество изготовленного продукта.

Вот эти показатели интеллектуального труда студента за какой-то отрезок времени и должны быть предметом обсуждения на всех без исключения семинарских занятиях.

Семинаров же тематически-плановых вообще не должно быть, разве что в музее истории высшего образования. Их место должны занять семинары совершенно другого типа и характера. Мы предпочли бы назвать их так: **семинары-смотри** творческих достижений труда студентов в процессе изучения той или иной учебной дисциплины, а также в сфере личной жизни.

Название, конечно условное, и может быть найдено другое, более адекватное. Но это дело накопленного опыта и практики. А пока оно совершенно и абсолютно новое.

Основные его узлы и детали просматриваются в следующем:

1. Прежде чем проводить семинары, преподавателю совместно со студентами необходимо договориться о порядке и правилах их проведения. Важно, чтобы на каждый семинар все студенты без исключения шли охотно, с радостью и удовольствием, и чтобы они были полезными и интересными для всех. Вместе придумать девиз семинара, на-



пример, «Дадим бой скуке, серости и обману!» или любой другой.

2. На первом же семинаре необходимо договориться со студентами по таким вопросам:

а. Сколько семинаров из общего количества часов посвятить прослушиванию и обсуждению индивидуальных отчетов о достигнутых успехах, а их должно быть подавляющее число, и сколько коллективному обсуждению каких-то острых современных проблем изучаемой науки.

б. По сколько минут предоставлять каждому студенту для отчета о своих успехах, о регламенте обсуждения отчетов или принятии их без обсуждения.

в. Какой перечень вопросов подлежит озвучиванию в отчетах (например, обязательное название источников, с которыми студент работал, все данные об авторах, год и место издания, число страниц и из них число прочитанных, а также количество часов, потраченных на чтение).

г. К отчету прилагается документальная база: две рабочих тетради – одна из них с записями о работе с учебной книгой, вторая – о работе с научными источниками. Отдельно прилагается текст выступления с промежуточным отчетом об успехах в проделанной работе в соответствии с ранее избранным уровнем подготовленности (3–5 страниц печатного текста). Он должен быть абсолютно самостоятельным, т.е. «с чистого листа».

3. Весь накопленный опыт и ныне действующая система контроля и оценивания ответов и выступлений студентов с использованием многобалльной или пятибалльной шкалой измерения должны быть выведены из оборота преподавателя. Предпочтение отдается принципу – никому и никаких оценок не выставлять ни в журналы, ни в собственные тетради. Действует лишь одна оценка – отчет об успехах того или иного студента принят или не принят, в слу-

чае если вместо успехов студент демонстрирует обыкновенную липу или пустышку.

Из изложенного выше вытекает, что хозяевами верстки планов проведения всех семинарских занятий, предусмотренных учебным планом, являются сами студенты. Преподаватели же лишь помогают им сделать правильный выбор и принять правильное решение относительно того, сколько семинаров посвятить дискуссии по основным проблемам и сколько – индивидуальным отчетам о достижениях.

Одновременно принимаются решения о порядке и регламенте выступлений, один раз или два раза, первый из которых – пробный. Кроме того, об уровне подготовленности, на какой планируется выйти каждым студентом в отдельности, о порядке ведения семинаров, а также обсуждения отчетов и их принятия, например, путем голосования. И многие другие вопросы, которые непременно возникнут и будут возникать при проведении семинаров модернизированного характера.

При возникновении этих вопросов и их решении важно то, чтобы главная функция семинаров не претерпела никаких изменений. Это значит, что назначение семинара – выяснение не качества изученных и усвоенных знаний, их полноты и глубины, а определение качества способа жизни и затраченного труда при подготовке к семинару, качества продукта труда, его самостоятельность и оригинальность.

Напомним, что общий порядок ведения семинарских и практических занятий в комплексе и связке с другим – лекциями прямого действия и самостоятельной работой, устанавливается лично ведущим преподавателем, т.е. без участия учебного отдела и других прямых начальников, но обязательно по согласованию с главными участниками событий – самими студентами.

При этом в 8-часовом рабочем дне должен сохраняться главный баланс распределения времени на труд, кратковременный отдых и питание – 4 часа труда до обеда, 4 часа труда после обеда, час-полтора обед и послеобеденный отдых.

Порядок проведения семинаров и все другие вопросы мы рассмотрели в основном на материале общеобразовательных и гуманитарных дисциплин, и в отдельном случае на материале педагогики. Поскольку проведение семинаров по другим дисциплинам, в том числе по точным, и особенно по специальным, должно иметь свои особенности, вытекающие из специфики этих дисциплин.

Если иметь в виду специальные дисциплины, то их специфика заключается в том, что они ориентированы на профессию в целом. На ее специальности и специализации. И вторая особенность состоит в том, что сроки изучения специальных дисциплин растянуты во времени, а некоторые из них изучаются на протяжении всех лет обучения в вузе – с первого и до выпускного курса. Третья особенность – удельный вес специальных дисциплин по объему часов в учебном плане является самым большим по сравнению со всеми другими дисциплинами, предусмотренными в учебном плане по тому или другому факультету.

В силу этих особенностей общее число семинаров по специальным дисциплинам значительно возрастает, как и возрастает весь срок изучения каждой отдельной специальной дисциплины от одного-полутора месяцев, до трех-четырех. Вместе с этим изменяется и несколько функций или назначения семинаров – учить студентов не только способу жизни в процессе изучения теоретического материала, но и способу жизни в будущей профессиональной деятельности.

Из данного посыла следует и изменение в проведении подготовки к семинарским занятиям, в разработке заданий

на поиск, ориентированных на данную профессию, а также на подготовку не только отчета об итогах изучения дисциплины, а и на более высокий уровень – самостоятельного написания выпускной работы – курсового проекта, дипломной или магистерской работы.

Как все это организовать и обеспечить реализацию заданий, побудить студентов к состязательному и напряженному труду в ходе подготовки и проведения семинаров – дело преподавателя, которому поручено вести не только семинары, но и весь курс дисциплины, в том числе лекции прямого действия и самостоятельную работу, а также и проведение практики, как безотрывной (пассивной), так и с отрывом от учебы (активной).

Учитывая данные обстоятельства, роль семинаров по специальным учебным дисциплинам значительно возрастает, тем более что в рамках избранной профессии их число составляет от 3 (минимум) до 6 – 7. Например, в педагогическом университете на каждом факультете в их число входят: **педагогика** и ее составные – школьная и дошкольная педагогика, социальная педагогика, педагогическая психология, **все дисциплины** по избранной профессии, которые замечены в учебном плане школе, и, наконец, все **методики** преподавания этих дисциплин. Подобная картина наблюдается во всех других университетах самых разных профилей и направлений, не связанных с педагогикой.

Исходя из изложенного, на подготовительном этапе проведения семинаров по специальным дисциплинам задания на поиск в процессе работы с научной литературой приобретают особое значение и особую ориентацию или целевые установки. Мы имеем в виду следующее. При подготовке к пассивной практике задания на поиск могут сводиться к тому, чтобы находить в научных публикациях наиболее интересные и перспективные идеи, концептуальные взгляды или теории, которые воспринимаются наиболее

перспективными. Во время же прохождения практики с отрывом от учебы посмотреть, находят ли они реализацию непосредственно в производственной сфере в рамках будущей профессиональной деятельности студента. И в ходе поиска извлечь какие-то свои собственные выводы и заключения.

При подготовке же к выходу на практику с отрывом от учебы (активную), и особенно к выходу на написание и защиту выпускной работы (курсового проекта, дипломной работы для бакалавра или специалиста, магистерской работы) целевая установка задания на поиск сводится к тому, чтобы побудить и мотивировать студента самому проверить свои находки в ходе работы с научной литературой в процессе предстоящей производственной практики.

Для этого разработать свой собственный **проект** или собственный сценарий всего хода практики, как поисковый эксперимент, в ходе которого студент хотел бы получить результат, превышающий достигаемые результаты в массовой практике.

Только в этом случае производственная практика обретает великий смысл для каждого из тех, кто в ней участвует. Но для этого должны быть созданы условия и заключены умные договоры-соглашения между теми, кто предоставляет свою материально-производственную базу, и теми, кто направляет студентов на производственную практику. В договорах должно быть предусмотрено **право** студента-практиканта на проведение поиска или научного эксперимента на своем рабочем месте или на той или иной производственной площадке, специально выделенной для этих целей.

Из всего многообразия производственной практики, заложенного в учебных планах подготовки специалистов для нужд государства, экономики и обслуживания социальной сферы, есть один вид производственной практики, ко-

торый очень специфичен и исключительно важен. Мы имеем в виду педагогическую практику, которая заложена во всех учебных планах всех высших учебных заведений педагогического профиля, и через которую обязан пройти каждый студент, мечтающий стать педагогом-профессионалом высокого уровня.

Подчеркнем, самая важная потому, что судьба подрастающего поколения на всех этапах его взросления, а, следовательно, и судьба государства в целом, главное здоровье нации – физическое, психическое, духовное – находится в прямой зависимости от тех, кто развивает и формирует, т.е. их воспитателей, учителей, педагогов. Кстати, и судьба всех тех выпускников средних общеобразовательных и специальных школ, которые идут учиться во все другие вузы не педагогического профиля.

Специфика же педагогической профессии заключается в том, что педагог буквально в каждом учебном заведении независимо от его уровня, профиля и других особенностей, имеет дело с живым человеком, который является носителем самого сложного и загадочного по сравнению со всеми другими природного внутреннего устройства во Вселенной. Мы имеем в виду все те устройства, созданные руками человека, а также созданные природой.

Без осознания этого факта государство обречено на разрушение как своей собственной конструкции, так и здоровья своего народа в целом. Данный факт обязаны осознавать первые лица государства, нардепы и управленцы всей системы образования всех уровней. И не только осознавать, но и реагировать на него и как-то отвечать на вызовы. Но об этом разговор позднее, а сейчас вернемся к обсуждению особенностей педагогической практики, главным образом, активной.

Для начала посмотрим, как она организуется традиционно и переходит от одного поколения студентов к другому.

Исторически сложившийся в педагогических высших учебных заведениях опыт проведения активной педагогической практики очень прост как по целям, так и по форме и сущности ее организации и исполнению. Подчеркнем, не только прост, но и примитивен до неприличия. В нем есть, конечно, здравый смысл, но ни грамма от научного подхода. Стоило ли несколько лет грызть науки и идти пустым на практику, чтобы проверить свои силы, возможности и способности в роли педагога-профессионала пусть даже в рамках ограниченного срока.

Как известно, организация и проведение педагогической практики в школах или детских учреждениях с отрывом от учебы укладывается в такую схему действий и процедур:

- устанавливаются сроки проведения практики и по каждому факультету назначаются руководители на каждую отдельную группу практикантов в установленном количестве в пределах планируемого объема часов, и все практиканты распределяются по школам или другим детским учреждениям;

- со всеми практикантами проводятся установочные конференции, на которых ставятся цели и даются конкретные задания и формы отчета об их выполнении;

- после окончания практики проводится итоговая конференция, на которой отчитываются руководители практики и какая-то часть практикантов с лучшими примерами и образцами, а также оформляется вся документация по итогам практики. Каждому практиканту выставляется оценка за практику с подписями руководителя практики и представителя от школы, отвечающего за организацию работы практиканта в учебном заведении.

Все выше перечисленное делается во имя того, чтобы практиканта погрузить в живую профессиональную деятельность в качестве учителя или воспитателя и выработать

у него элементарные умения и навыки проведения уроков, воспитательных мероприятий, строить свои отношения с учениками или воспитанниками, умения быть для детей всегда примером.

Все, конечно, существенно и правильно, но уж слишком мелко и недальновидно с позиций педагогической науки и, особенно, педагогической философии, потому как зациклено на накопленные стереотипы, шаблоны и на ту реальную жизнь, которая происходит в школах в режиме реального времени, а не на ту, которой в школе нет, но которая рвется туда, но ее не пускают догмы и накопленный опыт.

В самом деле, для того, чтобы обрести навыки проведения уроков по заданным образцам и сложившимся нормам вовсе не требуется того срока – 3-4 недель, предусмотренного в учебном плане.

Организаторы и исполнители проведения педагогической практики в силу неизвестных причин упускают из виду очевидный факт, свидетельствующий о том, что каждый, кто сидел за школьной партой минимум 4 года, не говоря уже об 11, является носителем самых простых и элементарных учительских умений и навыков. Он впитал в себя эти умения и навыки, ежедневно общаясь со своим учителем, а позднее и со всеми другими учителями, обогатившими приобретенный опыт в начальном звене.

Простой пример. Во многих семьях родители имели возможность наблюдать, как их дети, особенно, девочки, посещая еще начальную школу, любили играть в «Учительницу». В этой игре ученица превращалась в учительницу и почти полностью воспроизводила весь ход урока, правда в сокращенном варианте – 45-минутный урок за 5–10 минут. При этом готовила и саму обстановку: «учительский стол», стулья, на которые рассаживала кукол с именами учеников, на столе «классный журнал», «дневники» и про-



чие детали. Проигрывался весь сценарий урока – от «Здравствуйте, садитесь» до «До свидания».

Мало того, обучаясь уже в старших классах, в советские годы многие ученицы назначались пионервожатыми в младшие классы, а некоторые учителя не стеснялись эксплуатировать их и поручали им вести некоторые уроки. И ведь вели всерьез и по-настоящему и получали удовольствие.

А теперь предположим, что какая-то часть студентов от педагогической практики уклонились и не проходили. А последствия? На наш взгляд, никаких. Те умения и навыки проведения уроков и воспитательных мероприятий, приобретенные их коллегами, прошедшими через практику, они способны приобрести буквально в течение нескольких уроков, естественно войдя в класс в качестве учителя. И в этом обязательно им поможет непосредственный руководитель или его заместитель.

Если с таким предположением согласиться, то вывод очевиден – педагогическую практику необходимо полностью перестраивать и переориентировать в логической связке со всеми другими сегментами образовательного пространства, которые должны быть выстроены и внедрены в соответствии с теорией педагогической философии вообще, и реформированной целью высшего образования в частности. А это означает, что педагогическая практика должна быть ориентирована не на то, что происходит в школе или каком-то другом учебном заведении, а на то, что **должно происходить** с позиций защиты здоровья всех тех, кто учится в них. Следовательно, педагогическая практика должна носить научно-поисковый характер, т.е. в ходе ее студент-практикант не копирует фиксированный опыт ведения урока, который он наблюдал изнутри на протяжении 11 лет учения в школе, а ищет нечто новое в его проведении, созданное в его собственном мышлении и воображении на основе приобретенного

самостоятельного опыта за предшествующие три с половиной года обучения в вузе.

Это нечто новое, созданное самим студентом в своем личном **проекте** ведения не одного единственного урока, а законченного комплекса или небольшой серии уроков по той или иной дисциплине. Можно назвать это не проектом, а, например, **сценарием** проведения урока или серии уроков.

В этих случаях студенту-практиканту лучше забыть о существовании злого и коварного «идола», разрушающего здоровье детей да заодно и тех, кто их учит, имя которому «План урока». Без этого документа-«идола» учителя не допустят в класс на пушечный выстрел. Ведь в нем предусмотрено и расписано от звонка до звонка все – и тема урока, и **три его цели**, и ход урока по минутам, и оборудование урока и многое другое. Управленцы этому «идолу» поклоняются, а для учителя – это хомут на шее, а для учеников – цепи, с помощью которых их приковывают к партам.

Безусловно, план в любом деле хорошая и нужная вещь, но нельзя превращать его в идола, и особенно в таком хрупком и тонком деле, как воспитание и обучение детей. И составление планов должно быть личным делом каждого профессионала. Вот такому делу и необходимо учить студентов-практикантов – разработке с чистого листа абсолютно новых планов под названием личный проект или сценарий.

Цель разработки таких проектов, которую ставит перед собой будущий практикант по ходу изучения всех специальных дисциплин, состоит в том, чтобы попытаться организовать жизнь учеников во время уроков таким образом, чтобы они не замечали течения времени, глубоко погружаясь в какое-то самостоятельное дело, искали, творили и создавали что-то такое свое, самостоятельное, и чтобы в этом деле каждому сопутствовал успех, который приносит и радость, и великое удовольствие.

Вот такие дела и нужно отыскать и отразить в проекте, и чтобы эти дела сопровождались непременно состязанием учеников между собой – кто дальше, больше, глубже, выше при изучении того или иного школьного предмета по ходу практики.

Для осуществления таких личных проектов и должна создаваться поисковая площадка для студентов-практикантов либо на территории школы, либо вуза, привлекая учеников на эти площадки на принципе добровольности. Не исключаем, что для тех учащихся, которые проявили интерес и согласились стать участниками проекта того или иного студента-практиканта, администрация школы может предоставить рабочие каникулы на 2 – 3 недели, освобождая их от посещения уроков в своих классах. Но это дело новое, деликатное и требует еще особого обсуждения всех заинтересованных лиц. Но вызов этот стучится в школьную и вузовскую двери и на него необходимо реагировать, чтобы остановить дальнейшее сползание в «черную дыру» обсуждаемого сегмента, в частности при проведении педагогической практики с отрывом от учебных занятий.

С целью поддержания интереса к чтению нашей книги и ходу развертывания педагогической мысли предлагаем читателю внимательно всмотреться в фотографию, представленную ниже. Она непосредственно связана с обсуждаемой проблемой – проведением педагогической практики. Этому фото ровно 65 лет. На нем сфотографирована группа студентов-практикантов в составе 12 человек во главе со своим руководителем, преподавателем истории. Они обсуждают проведенный урок истории одним из практикантов. Событие состоялось в учительской комнате одной из средних школ г. Петрозаводска. Практиканты – студенты исторического отделения (II курс) Карело-Финского учительского института (в то время существовала КФССР).



Если внимательно всмотреться и изучить запечатленные состояния каждого из участников, то можно извлечь какую-то информацию, которая показывает отношения участников к происходящему. Оно у всех двенадцати разное, также как и разные сложившиеся судьбы после события. Полагаем, что между отношением к событию того или иного участника и его дальнейшей судьбой какая-то скрытая генетическая и закономерно обусловленная связь имеется.

Попробуем разобраться в этом. Для начала определим, что снято – монтаж события или само событие. Точного ответа не найти. Исходим из того, что на снимке присутствует и то, и другое, а общим процессом руководил фотограф – так делается всегда при коллективных съемках. При всем этом участники должны были стремиться к тому, чтобы суть события нашла отражение на фотографии. Если это так, то каждый студент во время съемки отображал самого себя, а не кого-то другого, выдуманный же общий образ для

всех – это обобщенный образ учителя, который сформировался уже давно в голове у каждого практиканта.

Отправная точка для поиска ответа поставлена, осталось понять, какие отличия мы видим на снимке.

**Первое отличие:** у, по крайней мере, четверых практикантов (из них двое мужчин и две женщины) в руках нет ни тетради, ни ручки (карандаша), и это не позволяет судить о том, погружены они в обсуждение или нет, поза это или нечто другое. **Второе отличие:** у остальных – в руках тетради, ручки (карандаши), они либо погружены в событие, либо имитируют его на камеру.

А теперь обратимся к сложившимся судьбам отдельных практикантов первой группы. На конец 80-х годов одному из авторов было известно о судьбах этих людей. Профессионально они состоялись, но ничего выдающегося им совершить не удалось. Впрочем, на пенсию они ушли с сознанием выполненного долга. В момент же фотографирования они играли роль учителя, не более того.

Во второй группе дело обстоит иначе. Две женщины проявили себя талантливыми и творческими педагогами. Одна из них опубликовала несколько научных статей в журнале «Преподавание истории в школе», другая стала признанным новатором. Похоже, они и во время съемки не только имитировали событие, но и как-то проигрывали его внутри себя. Любопытна судьба одного из мужчин. Через 15 лет после этого события он защитил кандидатскую диссертацию, а спустя 8 лет – докторскую.

Судьбы двух других мужчин, изображенных на фото, более чем трагичны. На снимке они выглядят как-то особенно, не демонстрируют открытость. Один из них (на фото первый мужчина слева) исчез из института в IV семестре внезапно. Но так тихо и незаметно, что никто из сокурсников не узнал как, куда и почему. Однако факт исчезновения все связали с тем, что, как стало впоследствии достоверно

известно, он был осведомителем службы безопасности (в то время МГБ КФСР) или так называемым «сексотом» (секретным сотрудником). Корни исчезновения, возможно, имеют следы и на представленном фото.

А дело было так. По его доносу один из студентов (он также на фото, пятый справа, сидит за столом) получил повестку явиться в один из дней к 20.00 в МГБ для беседы без объяснения причин. По этому поводу вся группа однокурсников, проживающих в общежитии (четверо – участники войны, двое – молодые выпускники школ) обсудили ситуацию и пришли к выводу, что донос был написан по поводу разговоров о неправильной политике партии в отношении сельского хозяйства, ведущей село к полной разрухе. Был продуман и план действий на тот случай, если вызванный не будет отпущен домой к полуночи – один из молодых студентов должен был сопровождать его и ждать в условленном месте его возвращения.

Надо отдать должное – арестов не последовало, – в службе безопасности работали люди, заслуживающие уважения. Одним из них оказался бывший сослуживец вызванного студента – они вместе служили до войны в милиции. Встретившись, они оказались в очень сложной ситуации для обоих. Старший по званию и положению принял правильное и гуманное решение – не сажать в тюрьму шесть человек, а как-то урезонить доносчика. Как? Одному Богу известно.

Судьба второго мужчины (на снимке – второй стоящий слева) более трагична, хотя во время учебы ничего не предвещало полного краха его жизни. Наоборот, он производил впечатление достойного человека и вызывал искреннее уважение и как человек, и как участник войны. Он одним из первых женился, выбрав для себя удивительную женщину, которую все в группе любили. Она, выросшая в детском доме, была участницей боевых действий. Свадьба была скромной, в ее малень-

кой однокомнатной квартире на окраине города, в одном из довоенных бараков. Было всего три человека – жених, невеста и свидетель (молодой студент, на фото – второй стоящий справа).

В их семью, когда уже росли дети, беда пришла издалека, коварно и тихо, но для жены (ее на фото нет, она была в другой группе) грянула, как гром среди ясного неба. Муж ее, будучи директором детского дома, совершил страшное преступление: склонил к половой жизни несовершеннолетнюю воспитанницу. Ему дали 25 лет тюрьмы, хотя и могли приговорить в те годы к расстрелу. От смерти его спасла жена, обратившись лично к Ю. Андропову, он тогда был уже значимым человеком в государстве. Пути их пересекались где-то по комсомольской линии, они хорошо знали друг друга. Его вмешательство сохранило жизнь преступнику.

Отсидев все 25 лет, вернулся в отчий дом, но жена и дети его не приняли. Последние годы доживал в полном одиночестве и полном забвении. Фактически жизнь человеку разрушил его собственный организм – половые инстинкты, которые навязали ему преступную линию поведения. И кто знает, какие мысли бродили в его голове в тот момент, когда он присутствовал на зафиксированном камерой событии? Можно лишь предположить, что он не был глубоко погружен в эти минуты в поиск себя в качестве профессионального педагога.

Заканчивая историю, связанную с обсуждаемой фотографией практикантов, подчеркнем, что и через 65 лет функции педагогической практики остались неизменны, а именно – помочь студентам-практикантам вжиться в образ учителя и приобрести на живом примере действующего учителя элементарные учительские умения и навыки ведения урока или воспитательного часа. Разве что оборудова-

ние и инструментарий урока изменились с массовой компьютеризацией школы.

Суть же осталась прежней – и современные студенты продолжают играть в хорошего учителя («один в один»), в игру, которую когда-то играли отличницы 4-го класса, подражая своей любимой учительнице. Возможно, мы ошибаемся, но современные четвероклассницы играют уже в другие игры. Название этим играм «Выиграй миллион!», «Купи-продай, пятерку получай!». Играют также во всякого рода олигархов, моделей, но никак не в учителей. Выходит, дети и жизнь опережают своих будущих педагогов в содержании игр на 65 лет! Но каких игр? Если судить по названиям, то не созидательных, а разрушительных.

Появление разрушительных процессов по отношению к педагогической профессии и вытеснение созидательных (например, игр в любимого учителя) объяснимы. Для этого достаточно посмотреть, по каким учебникам и учебным пособиям, рекомендованным Министерством образования и науки, студенты педагогических вузов изучают педагогическую науку в целом. А в подавляющем большинстве педагогических вузов педагогическая наука изучается по учебным книгам, изданным еще во второй половине прошлого столетия или в лучшем случае на рубеже двадцатого и двадцать первого века.

Но и эти учебные книги по педагогике отражают тот уровень достижений, который отмечен в Национальной доктрине развития образования. Вот почему педагогическая практика в вузах организуется и проводится по старым традициям, формам, накопленным образцам и лекалам. И не вносит в жизнь студента-практиканта самого главного – поиска самого себя в будущей профессии и своего собственного стиля в профессиональной деятельности. Поиска собственной профессиональной философии, которая приносит радость и удовлетворение не только самому себе, но, глав-



ное, всем тем, кого он воспитывает, обучает, образовывает, развивает и формирует на всех стадиях их взросления, сохраняя здоровья и приобретая все другие человеческих ценности.

Исходя из всего изложенного, мы предлагаем вместо сложившегося опыта прохождения педагогической практики старшекурсников заново создавать новый в виде разработки и использования тех новых проектов и сценариев, которые являются продуктом собственного самостоятельного труда каждым студентом в отдельности. В поиске и созидании подобных проектов студенты находятся на всем пути изучения специальных дисциплин, ориентированных на педагогические специальности, в том числе, в процессе лекций прямого действия, самостоятельной работы и на семинарах. Время на проведение этих составных учебного процесса заложено в учебном плане факультета. В нем также закладываются часы на проведение курсовых и контрольных работ по тем или иным учебным дисциплинам, о которых речи пока не было, однако момент обсудить их настал. Ведь на каждую курсовую работу преподавателю планируется в нагрузку 3 часа, контрольную – 1 час. Имеется в виду, что преподаватель разрабатывает тематику работ, их распределение между студентами, осуществляет проверку, написание рецензий и выставляет оценки.

Но все дело в том, что за этими работами стоит полная неизвестность, или иначе «черная дыра». Действительно, в последние два десятилетия в образовательном пространстве сформировался особый рынок спроса и предложения в предоставлении различных услуг и производства «продуктов» интеллектуального характера, в том числе, и написание контрольных и курсовых работ «под ключ» по тем или иным учебным дисциплинам, как общеобразовательным и гуманитарным, так и специальным. И не только контрольных и курсовых, но и дипломных и магистерских работ.

В данной сфере услуг в массовом порядке контрольные и курсовые работы:

- покупают в готовом виде за деньги;
- откровенно скачивают из Интернета;
- беззастенчиво воруют или переписывают с ранее написанных другими.

И на этом черном рынке образовательных услуг участвуют в качестве покупателей, компиляторов, плагиаторов не сотни, а тысячи (вполне вероятно, что десятки и сотни тысяч) студентов. А в качестве продавцов – жулики всех мастей. Кроме жуликов люди, которые честно трудятся на ниве написания таких работ и зарабатывают деньги, к сожалению, нелегальным и не честным способом, в обход налоговых служб. Среди них есть и преподаватели и даже нардепы, в чем когда-то публично признался Тарас Черновол. Но мы не вправе их судить, ведь это дело совести каждого и каких-то жизненных обстоятельств.

Есть только один способ освободиться от подобных разрушительных процессов в данном сегменте образовательного пространства – вывести все курсовые и контрольные работы из всех учебных планов и рабочего оборота. Это можно сделать без потерь по всем общеобразовательным и гуманитарным дисциплинам, а по точным и специальным – заменить их в учебных планах разработкой и написанием индивидуальных проектов и сценариев с целью их реализации во время проведения активной производственной практики. А в вузе педагогического профиля педагогический материал для написания таких работ собирается и накапливается студентами в рамках проведения самостоятельной работы и семинаров.

Чтобы не допустить повторения ситуации, сложившейся сейчас вокруг написания курсовых работ, необходимо:

а) тщательно отследить каждый проект на предмет его самостоятельного выполнения, а также на действительную оригинальность и неповторимость;

б) после защиты выполненный проект должен быть зарегистрирован под входящим номером в электронной базе факультета и вуза и, соответственно, защищен от использования посторонними лицами.

Данные условия и требования в полной мере относятся и к написанию дипломных и магистерских работ. Что касается написания контрольных работ, их проверки и оценивания, то это тема отдельного обсуждения, к чему мы вернемся позднее.

А сейчас подведем предварительные итоги всему сказанному в данной главе, посвященной обсуждению нестандартного взгляда на стандартные формы обучения – семинарские и практические занятия, самостоятельную работу и написание курсовых проектов.

Нестандартный потому, что мы данный сегмент образовательного процесса рассматриваем, как и первый, не с позиций Национальной доктрины развития образования, принятой в 2002 году в качестве Закона Украины, а с позиции собственной, т.е. авторской. Если и не доктрины, то во всяком случае методологической основы – разработанной нами *теории педагогической философии*. Именно с ее позиций и были вскрыты и обнаружены те разрушительные процессы, которые находят реализацию в сложившихся стандартных формах обучения, названных выше, под покровом «Черной дыры».

Жизнь убедительно показывает, что эти процессы доминируют, подавляют и блокируют созидательные процессы, которые бы могли гарантированно защищать, развивать и укреплять все составляющие здоровья студентов, в том числе физическое, психическое и духовное здоровье.

Для достижения этой цели требуется не так уж много, достаточно лишь модернизировать, но не реформировать. Основные формы обучения в логической связи со всеми другими составными частями следует сделать более открытыми, видимыми и прозрачными, наполнить духом «самости» и вживить соответст-

вующий способ жизни студентов, как в рамках учебного процесса, так и за его пределами.

Из данного посыла следует: *способ жизни студентов* – самая существенная и самая главная составляющая двух названных выше сегментов образовательного пространства каждого конкретного вуза в отдельности. Он – стержень и голова всему, что имеет человек в своей жизни, и каких результатов добивается за тот или иной отрезок времени, в той или иной сфере созидания того или иного продукта деятельности. И особенно созидания собственного трехслойного здоровья – физического, психического, духовного. Обсуждению этих вопросов и посвящается следующая глава.

### ГЛАВА 3

## НЕСТАНДАРТНЫЙ ВЗГЛЯД НА СТАНДАРТНЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНИВАНИЯ ДОСТИГАЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ В ХОДЕ РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕЛИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Н**ачнем с понимания и толкования цели высшего образования, как и среднего в единой перспективе. В концентрированном виде цель сформулирована и озвучена в такой фразе – дать качественное образование как среднее, так и высшее. Она присутствует везде – в доктрине, в учебниках, научных трудах, на устах всех тех, кто публично выступает на научных конференциях, симпозиумах, на радио, телевидении и других средствах массовой информации по современным проблемам образования.

В приведенной фразе допускается сразу две погрешности (неточности, ошибки). Во-первых, образование нельзя дать или передать из рук в руки, точно также как нельзя и взять. Передать из рук в руки, взять или дать можно документ об образовании, т.е. материальную вещь. Образование приобретает только и только ценой собственного труда – все остальное обман, самообман и «черная дыра».

Из сказанного следует необходимость изъятия из процитированной выше фразы слова «дать», заменив его каким-то другим.

Вторая погрешность состоит в том, что качества образования не существует, так как нет надежных и объективных критериев его измерения и оценивания. Речь может идти только о качестве услуг, материально-технической базы, других материальных ценностей, используемых в образовательном пространстве. Отсюда вытекает необходимость изъятия и слова «качество».

Что же тогда остается? А попросту ничего! Пустота! И цель высшего образования переформатировать или сформу-

лизовать в принципиально новом звучании, понимании и толковании, что и сделано в теории педагогической философии.

Но исторически сложившаяся цель высшего образования просто так со сцены педагогической жизни не уходит, она продолжает жить в общественном и индивидуальном сознании всех тех, кто участвует в образовательном пространстве, т.е. тех, кто учит, кто учится и кто управляет. При этом она принимает более конкретные и предметные формы, и сводится уже к качеству усвоения тех научных знаний, умений и навыков, по тем учебным дисциплинам, которые заложены в учебные планы, и содержание которых заложено в учебных программах.

Но на поверку оказалось, что и в конкретизированном формате присутствует такая же погрешность, как и в обобщенном или исходном формате.

Дело в том, что научное знание не обладает никаким качеством и такой признак ему не присущ. У него другие характеристики – оно либо истинное, либо ложное; либо полное, либо неполное; либо достоверное и доказательное, либо недостоверное и недоказательное; в конце концов – научное или житейское (бытовое).

Поэтому, когда речь идет о тех знаниях, которые «отчуждены» от человека, объективированы и переданы на хранение в печатном или, отдавая дань современности, в электронном источнике (книги, диссертации, научные статьи, словари и др.) не принято говорить об их качестве. Для оценки этих знаний используются характеристики, названные выше.

В образовательном же пространстве данный факт игнорируется всеми его участниками, поскольку речь идет об измерении и оценке субъективированного или индивидуально-го знания, которое приобретается каждым конкретным субъектом в отдельности, а в нашем случае – студентом. Более

того, цель высшего образования, сформулированная в общем виде, экстраполируется напрямую на качество научных знаний, учебных умений и навыков, приобретаемых студентами в ходе учения в том или ином объеме, а также в той или иной полноте и глубине.

По названным признакам и измеряется и оценивается качество изученных знаний за тот или иной отрезок учебного времени.

Инструментарий измерения и оценивания качества изученных и усвоенных научных знаний – это контрольные работы и вопросы, различные тесты, срезы, диктанты, упражнения, зачеты, экзамены, выпускные письменные работы. В состав инструментария входит также многобалльная шкала измерения и оценивания знаний, построенная на процессе выявления и подсчета допущенных ошибок при выполнении тех или иных контрольно-проверочных заданий.

Особо подчеркнем, что с помощью данного инструментария измеряется и оценивается не качество субъективированного знания (а оно, как и объективированное знание, не обладает признаком качества), а качество памяти. Когда речь идет о ней, то как раз допустимы такие сравнения и оценки, как память отличная, хорошая, плохая. И есть точные измерители особенностей индивидуальной памяти, и разные методики оценивания этих особенностей.

Здесь возникает вопрос: а нужно ли вообще в массовидном процессе отслеживать и оценивать состояние и качество индивидуальной памяти студентов? С какой целью и для чего? Если это связано с будущей профессиональной деятельностью, в которой скорость и качество запоминания играет существенную роль (например, в профессиональной игре в шахматы), то это имеет смысл. Но не для всех же качество памяти играет важную роль.

Вывод из всего сказанного ранее очевиден. Если цель высшего образования сформулирована и поставлена некорректно, то и отслеживание и оценивание хода ее реализации является некорректным. И весь путь от входа и до выхода приобретает тот же смысл, становится некорректным, а если сказать более резко, то неправильным или ложным. Это путь в «никуда», поскольку понятие «качество» знаний – это иллюзия, а не реальность.

Ко всему этому и сама система отслеживания, измерения и оценивания построены на ложных постулатах. Во-первых, отслеживается не то, что надо отслеживать, во-вторых критерии для выбора и оценки результатов не являются объективными и однозначными. И в-третьих, разработанная шкала измерения и оценивания, как многобалльная, так и пятибалльная является очень и очень условной. Она не в состоянии отразить все то существенное, что происходит или произошло в мозговой деятельности каждого студента в отдельности. Фактически за оценочными баллами ничего не стоит, кроме сигнала о допущенных ошибках и их примерном количестве в каждом конкретном случае. Но это ничтожно мало, чтобы понять, что стоит за допущенными ошибками или фактом их отсутствия.

Если обратиться к практике сложившейся в средней и высшей школе, функция школьной и вузовской оценки остается неизменной. В школе она помогает учителю держать учеников в повиновении, напряжении и страхе. В вузе же – преподавателю и руководству помогает распределять стипендию. И на период экзаменационной сессии деканам и преподавателям выдается так называемая квота на получение высших баллов с учетом возможностей стипендиального фонда в общем государственном бюджете того или иного государственного учебного заведения.

Негласная квота на оценки имеет место и при проведении контрольных работ и различных срезов, которые про-



водятся во всех вузах каждые пять лет на предмет лицензирования, аттестации и аккредитации вузов.

Квота в обобщенном виде известна всем проверяемым, и поэтому реальные результаты выполнения контрольных работ подгоняются под ожидаемые квоты. И они не плод большого воображения участников проверок, а формируются в их сознании из самой жизни и из реальных фактов ее проявления.

В самом деле, не могут же все студенты без исключения усвоить весь огромный объем научных знаний по всем учебным дисциплинам, заложенным в программах на самом высоком уровне, который бы соответствовал самой высокой оценке принятой и действующей шкалы измерения. Не могут не потому, что не хотят, а потому как природа их одарила разными способностями и возможностями абсолютно индивидуального плана – нет одинаковых или идентичных людей даже среди близнецов, появившихся на свет из одной яйцеклетки.

Амплитуду различий трудно представить, а природа не так щедра, чтобы разбрасываться дорогими подарками и награждать всех подряд самыми высокими способностями и возможностями.

Если исходить из законов симметрии, которые действуют в самой природе, то можно предположить, что полюсовые уровни способностей, т.е. самый высокий уровень и самый низкий находятся на равноудаленных участках по отношению к среднему уровню, который и должен занимать большую часть в этом рассеивании, не менее чем в два раза. В этом случае пропорции рассеивания в соответствии со своими законами должны выглядеть приблизительно так: 15% – высокий уровень; 15% – низкий уровень; остальные 70% – средний уровень. Допускаемые погрешности в таких пропорциях вполне вероятны, но они не превышают, на наш взгляд, 10 – 15%.

Но это все математические расчеты на бумаге в нашем понимании и истолковании всего сущего, происходящего в образовательном пространстве по законам симметрии. Думается, что мы близки к истине, поскольку сам факт существования разновеликих способностей и возможностей, заложенных природой внутри каждой оплодотворенной яйцеклетки, из которой и вырастает каждый человек, имеет в психологии, анатомии и физиологии, а также и в педагогике обширную доказательную базу.

В подобных случаях говорят «выше природы не прыгнешь». Сделать всех студентов в вузе другими, чем их создала сама природа, и подогнать их под стандарты, сделать всех одинаковыми по самым высоким меркам и лекалам – не получится. И еще раз убеждаемся в том, что сформулированная цель высшего образования – дать всем **качественное** высшее образование, является не только некорректной, но и глубоко ошибочной. Следовательно, и вся система оценивания результатов по ходу реализации цели с помощью баллов является ошибочной.

Обратимся к реальной действительности. В настоящее время в системе среднего и высшего образования в нашей стране действуют три несовместимые между собой подсистемы оценивания знаний с помощью баллов. Одна из них – в средней школе 12-балльная, две другие – в вузе 100-балльная европейская и 4-балльная национальная.

На наш взгляд, ни одна из этих подсистем не может претендовать на объективную, так как за каждой оценкой стоит много случайного, второстепенного, поверхностного, субъективного. По этой причине ни одной из подсистем нельзя доверять, в особенности европейской.

Национальную подсистему (и вузовскую, и школьную) можно понять и как-то уважать. Так, современную школьную 12-балльную подсистему оценок можно уважать за то, что она покончила с таким позорным явлением, как

второгодничество, и похоронила разделение учеников на успевающих и неуспевающих. А вузовскую 4-балльную систему – за то, что она является исторической национальной ценностью, на основании использования которой учились все предыдущие поколения студентов.

Но и при всем этом национальная оценка знаний в том виде, в каком она сложилась к текущему времени, не вызывает доверия по тем причинам, которые были названы ранее.

В отличие от национальной шкалы измерения и оценивания знаний, европейская 100-балльная система вызывает у нас не только недоверие, но и полное неприятие, потому что за ней нет ничего – ни реального смысла, ни истории, ни критериев, есть лишь принятая условность – ведь вместо 100 баллов можно условно взять любое многозначное число, например 1000, 10000 и т.д. Но это ничего не меняет – абсолютно «черная дыра» европейского происхождения.

И все цифры, которые появляются сейчас в массовом порядке в студенческих зачетках и других документах, преподаватели, выступающие в роли экзаменаторов, берут «с потолка» или «на глаз», так как точные расчеты, где 60 или 63, 84 или 87, а где все 100 сделать невозможно. Ведь объективные критерии, которые бы проводили границы между баллами, четко не определены. Зато появились так называемые «накопительные» баллы, например посещения занятий одариваются определенным баллом, независимо от того, трудился ли студент на занятиях или бездельничал. А вот за прогулы энное число баллов снимается.

Нам подобная бухгалтерия баллов и игра с ними напоминает нечто, присущее социалистическому соревнованию, внедряемое сверху в незапамятные времена не только в производственную сферу, но и в систему высшего образо-

вания и даже в соревнование городов по самым различным показателям.

Потому и загадочные игроки в баллы на педагогическом поле в вузах не являются пионерами и изобретателями. Правда они пошли дальше – к баллам они применили рейтинговые оценки, кредиты, модули, взятые, как указывалось ранее, на прокат из других наук.

Возникает вопрос, почему игры в баллы при оценке знаний пользуются таким доверием у всех чиновников образовательного пространства буквально всех стран мира? Ответ мы пытались найти ранее. И он был найден, только неполный. Оказывается, не только потому, что данный способ удобен, полезен и комфортен для управленцев, но стал еще привлекателен для всех желающих поступить в вуз, кроме того он стал важен и для родителей. Поэтому и появились вместо вступительных экзаменов массовые игры во внешнее независимое оценивание (ВНО) в Украине и единый государственный экзамен (ЕГЭ) в России. И то и другое изобретение чиновников построено на одном и том же принципе – принципе вылавливания и подсчета допущенных ошибок по итогам выполнения тех или иных контрольных заданий по тем или иным учебным дисциплинам. Все это делает компьютер без участия человека или экзаменатора, сравнивая полученные данные с эталонными.

Казалось бы, гениально! На практике же вместо гениальности – курьез, который стал обсуждаться как аномальный в средствах массовой информации, как в печатных, так и электронных. Вскрылось слишком много неожиданностей, чтобы не сделать вывод – в ВНО и ЕГЭ что-то не так, т.е. не все в порядке. Вместо ожидаемых созидательных процессов срабатывают разрушительные, которые носят не единичный, а массовидный характер.

Попытаемся докопаться до истины, т.е. как и откуда появилась оценка. Пятибалльная – известно, от

Я. А. Коменского, 12-балльная – от В. Г. Кременя, а 100-балльная пришла из Европы. Кто ее породил неизвестно, но, вероятно, пришла из опыта и европейского менталитета.

А теперь посмотрим, по каким критериям фиксировалась и документировалась оценка. В границах 5-ти баллов критерии, разделяющие баллы между собой определялись просто: если в письменном или устном ответе не было допущено ни одной ошибки – высший балл «5»; если была допущена хотя бы одна – к «5» добавлялся знак минус, а несколько, но не более 2–3 – «4». По такому же принципу выставлялись оценки «3» и «2» (соответствующие нормы устанавливались с учетом специфики учебной дисциплины и в зависимости от формы ответов – устных или письменных). Данная практика была устойчивой и сохранялась столетия как в средней, так и в высшей школе.

Не так давно на смену пятибалльной оценке в средней школе пришла 12-балльная (с таким же успехом могла прийти и 10-балльная – различия-то несущественные), и уже границу между баллами находить и определять стало сложнее, по сравнению с пятибалльной системой. Если следовать тому же принципу – за каждую допущенную ошибку необходимо снимать один балл, то в этом случае возникает нечто вроде конфуза – за 4 допущенные ошибки при выполнении того или иного контрольного задания необходимо ставить 9 баллов, что в привычном сознании учителя ассоциируется с оценкой «4» с плюсом, т.е. практически с отличной оценкой. И в общем итоге за любое количество ошибок оценка остается положительной и является достижением, разве что уровень достижений разнится от «низкого» (1 – 3 балла) до «высокого» (10 – 12 баллов).

Парадокс, не правда ли? Выходит, все оценки, измеряемые 5-ти или 12-тибалльной шкалами – очень условны, ненадежны и даже обманчивы. Как уже говорилось ранее, они пустые и не отражают состояния дел в тех или иных

индивидуальных мозгах всех тех, кто учится в школах или в вузах.

Из этого следует, что все так называемые накопительные баллы, которые фиксируются и документируются в дневники, классные журналы, таблицы успеваемости в школах, а также в вузовских документах – журналах и зачетках, пустые и далеки от реальности.

В качестве иллюстрации приведем два примера: один – из письменного контроля, второй – из устного. Тем более, что формы письменного контроля получили в последние годы во многих вузах широкое распространение, и в буквальном смысле вытеснили устные.

Так, в текущем учебном году для проведения заключительного письменного экзамена по математике (III курс, факультет подготовки учителей начальных классов, ДГПУ), который охватывал заключительные два раздела из общей программы, было составлено 30 билетов, включающих в себя 3 разных задания. Одно из них – блок из 10 тестов (10 баллов), второе – теоретический (50 баллов), третье – задача (40 баллов). Максимальный балл – 100 баллов. И затем, с учетом допущенных ошибок оценивались ответы на все три задания по следующей шкале: от 60 до 74 баллов – удовлетворительно, от 75 до 84 – хорошо, от 85 до 100 – отлично.

В данной шкале все настолько условно и туманно, что не поддается объяснению. И потому преподаватель выставляет баллы по наитию, по впечатлениям, вытекающим из накопленного опыта общения с тем или иным студентом и, наконец, просто с потолка.

Мало того, зафиксированная оценка отражает знания только 3 частных вопросов из 90 возможных (а это всего 3,3%), а документируется она как оценка реальных знаний всех двух разделов математики в целом. И тут трудно понять, кто кого обманывает. Во всяком случае, здесь здравый смысл, возможно, и присутствует, но в мизерных пропорци-

ях. А если говорить о педагогической науке, то она полностью отсутствует.

Нечто подобное происходит и в процессе проведения устного экзамена, который сохраняет свои позиции на выпускных курсах, ориентированных на бакалавров и специалистов. Некоторые из этих экзаменов, называемых государственными, используется двойной вариант – на некоторые вопросы даются устные ответы, на другие – письменные, а в отдельных случаях только устные.

Так, в предыдущем учебном году в этом же учебном заведении, на пятом курсе (выпуск магистров) проводился комплексный экзамен по курсам «Методика преподавания дошкольной педагогики» и «Методика преподавания детской психологии». Были составлены билеты в количестве 25 штук, по два вопроса в каждом, цена каждого из них 50 баллов. Итак, количество вопросов (50) перекрывали общий объем знаний по двум учебным дисциплинам, причем очень маленькую часть, не более 1%.

Общая картина произошедшего госэкзамена складывается примерно такая же, как и на курсовом экзамене, описанном выше. Различие лишь в том, что в одном случае итоги экзамена оценивает государственная комиссия, в другом – один экзаменатор. Но в том и другом случаях билеты составляет ведущий преподаватель, он же экзаменатор в обоих случаях. Утверждаются же билеты на заседании соответствующей кафедры.

Сценарий же государственного экзамена несколько иной, хотя сущность та же. При устном ответе на вопросы баллы ставятся не с потолка (как при письменном), а на слух, на глаз и под впечатлением, и автоматически переносятся с частных вопросов на всю программу в целом. И потому эти баллы, как и в предыдущем случае, также пустые или, в лучшем случае, полупустые. И, тем не менее, результаты госэкзаменов в баллах и оценках не только фиксируются и

документируются в протоколах, но еще и представляются в отчетах от имени преподавателя комиссии для утверждения на ученом совете вуза, как архивные для хранения и занесения в дипломы выпускников.

Жизнь показывает, будущие работодатели оценкам, выставленным в дипломах, не доверяют, и поэтому принимают на работу с испытательным сроком. Причина одна: оказывается, за этими оценками ничего нет, кроме сигнала о том, что знает человек, а что не знает. Оценка за знания не дает ответа на главные вопросы – что это за человек, какими ценностями живет, каков способ его жизни, здоров ли он физически, психически, духовно, добропорядочен он или жулик, работающий или лодырь и т.п.

Вот почему мы и высказали свою оценку таким баллам – пустые они, за ними ничего нет. Даже те, за которые даются золотые медали или дипломы с отличием. В порядке исключения к их обладателям можно относиться в какой-то степени не только с доверием, но и с уважением. Но надо учитывать, что и данные оценки сигнализируют не столько о состоянии их знаний, сколько о природных способностях к учению их обладателей.

В общей массе всех выпускников школ и вузов круглых отличников насчитывается от 1 до 3–4%. Но даже в таком исчислении встречаются казусы, когда отдельные отличники не подтверждают полученные оценки в реальной жизни.

Чтобы подтвердить тот факт, что за каждой оценкой знаний, измеряемая с помощью баллов, в подавляющем большинстве массовых случаев, стоит не главное, а нечто второстепенное, прибегнем к логике обнаружения парадоксов.

С этой целью заменим шкалу измерения в баллах шкалой взвешивания в граммах, приравняв 1 балл к одному грамму. И что мы будем иметь в итоге? А вот что: вузовская оценка в 5 баллов равна школьной оценке в 12 баллов, а по



шкале измерения в граммах – 5 грамм равны 12-ти, что противоречит здравому смыслу и потому – парадокс! То же самое происходит, когда вузовская оценка в 5 баллов, как национальная, приравнивается к 100 баллам европейской шкалы. И снова парадокс! Его избежать можно только в том случае, если гири номиналом 5, 12 и 100 грамм будут равны по размерам и массе. Однако, такое возможно лишь в случае внутренней пустотелости этих гирь. Таким образом, граммы – есть, а внутреннего содержания – нет. Как и с оценкой: баллы – есть, а за ними – пустота.

Но в координатной сетке парадоксов измерение ошибки с помощью граммов или любой другой единицы есть уже парадокс, т.е. явления несовместимые. Грамм – единица измерения массы, величины абсолютной, по крайней мере, в классической физике, к тому же определяющей вполне конкретное свойство конкретных тел. Ошибка же не является единицей измерения, это – погрешность, неточность в действиях, поступках, решениях. И сколько бы ошибок не совершалось, всех их не учесть и сосчитать невозможно, потому как они многогранны. Иногда цена одной совершенной ошибки, например, на минном поле – это целая жизнь, другие ведут к тому, что рушатся здания, происходят аварии и катастрофы, начинаются локальные и глобальные войны.

И потому нельзя приравнивать к каким-то баллам какие-то крупные или самые маленькие ошибки. Единица измерения балл и ошибка – явления несовместимые и парадоксальные.

Вывод очевиден, оценочный балл, приравненный к одной ошибке, а несколько баллов к некоторому числу ошибок – одна из величайших глупостей, проникшая в образовательное пространство вузов всех стран мира.

Например, что из того, что кто-то президентов крупных стран мира перепутал в своем публичном выступлении

название другой страны, или допустил в написании слова ошибку, или выразил мысль неудачно – все это такие мелочи и детали, о которых вообще следовало бы из простой деликатности умалчивать.

Президента и первых лиц государства оценивают и будут оценивать не за те ошибки, которые вылавливаются учителями в школах и преподавателями в вузах, а за дела, совершенные ими при власти, которые оказались преступными.

К великому сожалению, балломания или взрослые игры с детскими баллами и оценками в последние годы получили развитие. Из внутреннего обращения в школах и вузах они вышли на образовательную площадку всей страны в целом под названием «Внешнего независимого оценивания» (ВНО), о котором мы уже упоминали. Цель нововведения была простой и благородной – решить проблему поступления в вуз, которая становилась взрывоопасной по причине коррупции, взяток, кумовства и прочих премудростей.

И, как говорится в таких случаях – ситуация с проведением приемных экзаменов в вузах выходила из-под контроля. Новая эпоха породила новый класс – предпринимателей, умеющих и желающих зарабатывать живые деньги на рынке спроса и предложения образовательных услуг. Круг предпринимателей формировался как из посторонних лиц, так и самих преподавателей и работников вуза. Цель действительно проста, понятна и благородна. И одним росчерком пера приемные экзамены отменили и в практику внедрили ВНО, по результатам которого и стали принимать в вузы выпускников школ.

А когда приняли в первый же год внедрения, многие руководители вузов и вместе с ними преподаватели поближе познакомились с теми, кто пришел к ним учиться, и

схватились за головы, как сообщалось об этом во многих СМИ.

Почему? Потому что многие из них, не могут заставить себя прочитать хотя бы несколько страниц из учебной книги (подчеркнем, не из научной, а учебной, упрощенной до предела). А если и прочитают, то не в состоянии пересказать прочитанное своими словами.

По мнению многих преподавателей, качественный состав первокурсников, принятых по результатам ВНО, оказался ниже по сравнению с теми, которые принимались по итогам вступительных экзаменов.

Правы ли они или ошибаются, трудно сказать, поскольку доказательная база отсутствует – это лишь отдельные и частные наблюдения и впечатления. Но на наш взгляд, оснований для недоверия и неприятия всей системы ВНО, общих правил и процедур, ее исполняющих на местах, граничащих с унижением человеческого достоинства всех тестируемых, обыскиваемых как потенциальных жуликов, сопровождаемых наблюдателями по нужде до туалетов и прочее вполне достаточно. Но это лишь внешняя сторона, с которой, скрепя душу, в конце концов на какое-то время можно и согласиться.

Недоверие и неприятие ВНО имеет те же самые корни, но более глубокие, невидимые, замаскированные, чем те процессы проведения вступительных экзаменов, как и любых других форм контроля и оценивания знаний, которые сложились во всей предыдущей образовательной практике. И они представляют еще большую опасность с точки зрения разрушения здоровья всех поступающих, особенно психического и духовного. Более опасные и разрушительные не только потому, что они скрыты и невидимы, а еще и тщательно замаскированы теми силами, которые их разработали и внедряют. За этими процессами стоят большие деньги как источник обогащения. За примерами далеко ходить не

надо. Достаточно посмотреть, что делается вокруг ЕГЭ у наших соседей, на те информационные материалы, публикуемые и озвучиваемые разнообразными СМИ.

Сколько средств в общей сумме расходуется на разработку и проведение ВНО в Украине нам не известно, но в этом году, как было сообщено на сайте Министерства образования и науки, Президентом Украины было выделено дополнительно 7 миллионов гривен. Как видим, деньги немалые. Но чем бросать в чрево «черной дыры», лучше использовать их на более полезное дело – построить первоклассный Дом малюток для тех, кого бросают или от которых отказываются молодые мамы. А ведь все от поколения тех, кто заканчивает современную школу (в отдельных случаях продолжает учиться), и знания которых оценены пресловутыми оценками и баллами. Но они пустые, так как души и сердца тех мам разрушены до основания, до непристойности. И все же это частный вопрос, который не совсем вписывается в круг тех, что здесь обсуждаются. Главный из них, что стоит за ВНО, и почему оно вызывает у нас сомнение, недоверие и неприятие. Частичные ответы на эти вопросы прозвучали выше, сейчас же попытаемся развернуть их более широко, глубже и доказательнее.

Размышляя по этому поводу, вспомнилась фраза: то ли произнесенная кем-то, то ли где-то запечатленная.

Звучит она так: «Есть правда, есть ложь, а есть статистика». Ее можно понимать следующим образом: статистика – это нечто промежуточное между правдой и ложью. Но в ней же есть и намек на то, что статистика как наука, используя свой научный аппарат, обладает способностью замаскировать и то и другое – правду представить ложью, а ложь – правдой.

Но сама статистика как наука к этому не имеет никакого отношения. Ее задача, как и любой другой науки, искать истину и опровергать ложь. И в ней самой, как и в любой

другой присутствуют не только истинное, доказанное, т.е. достоверное, но и недостоверное и недоказанное (гипотезы, спорные концепции, постулаты и т.п.). Поэтому намек, скрытый в озвученной фразе о том, что статистика – это нечто промежуточное между правдой и ложью, не следует принимать всерьез. Между тем из этого намека нашла место друга фраза: «Есть простая ложь, есть наглая, а есть статистика». Ее мы воспринимаем как злую шутку, компрометирующую статистику как науку. Ей, как и математике, безразлично, что считать – деньги, материальные ценности, явления природы или что-то другое, и что стоит за теми или иными числовыми величинами.

Дело совершенно в другом – научный аппарат статистики, используется разработчиками ВНО на чужом для нее поле – педагогическом. Мы имеем в виду математический аппарат статистики: оценки достоверности в соответствующих границах разброса, всевозможные формулы валидности, среднеквадратичного отклонения, дисперсии и т.п. В частности, аппарат обработки статистических данных очень часть практикуется в кандидатских и докторских диссертациях. Но за диссертацией стоит труд и судьба одного человека – диссертанта, а за статистическими выкладками по итогам выполнения заданий в ходе ВНО судьба нескольких сотен тысяч выпускников школ. А это все те тестируемые, которые не набрали минимального количества баллов. И по отношению к ним это несправедливо, более того, жестоко, потому что двери в вуз для них закрыты почти наглухо, хотя для некоторых, наиболее упорных, шанс открыть их сохраняется.

Вот почему к ВНО мы относимся с недоверием и неприятием. И не потому, что разработчики заданий для проведения тестирования выполнили плохую или некачественную работу. Наоборот, они выполнили грандиозную работу,

заслуживающую и уважение, и самую высокую оценку их труда.

По 11 учебным предметам, изучаемых в школах, разработаны задания, в которые входят тесты, задания на соответствия (во всех), в некоторых – задачи (в точных предметах), творческие (в некоторых гуманитарных). Почти все задания и по всем учебным предметам носят самостоятельный поисковый характер – это главная составляющая всех заданий без исключения, и поэтому придает им творческий характер. В этом заключается самая большая ценность разработанных заданий для тестируемых, так как эти задания они выполняют с большим интересом, желанием и охотой. В ходе выполнения заданий большинство тестируемых по-настоящему и глубоко погружаются в процесс их выполнения, не замечают течения времени, не реагируют на внешние раздражители. Потому что все задания построены на принципах: найди, угадай, реши. На них строятся все интеллектуальные и логические игры (загадки, шарады, кроссворды, чайнворды и т.д.).

Более того, мы вообще рекомендуем все уже выполненные и использованные задания для ВНО издать крупным тиражом для использования в школах как дополнительные материалы к учебникам. И не только в выпускном классе, а во всех старших классах, а возможно и в средних.

И если педагогически умело, профессионально и грамотно организовать с ними работу в виде добровольных интеллектуальных игр или состязаний, то можно получить в итоге потрясающий результат созидательного плана с положительным знаком. И поэтому ко всем разработанным заданиям по всем предметам мы относимся с полным уважением и доверием. И думаем, было бы величайшим достижением, если бы удалось в подобном ключе создать все учебные книги. Это была бы настоящая мировая революция без потрясения и потерь в системе не только среднего, но и

высшего образования. Это должно когда-то непременно произойти, вопрос лишь во времени.

И, несмотря на все это, ранее было высказано наше недоверие и неприятие к системе и практике ВНО. Оно относится не к содержанию разработанных заданий, а к методам и способам измерения результатов, их обработки с помощью статистических процедур, на основе которых и подсчитываются *проходные* баллы, начиная со 100 (раннее – по профильным предметам 140, по непрофильным – 124) и до 200, и *непроходные* – ниже 100 (раннее – 124). В них и кроются корни нашего неприятия и недоверия. Эти корни были обнаружены и названы ранее. За баллами, посредством которых оценивается качество изученных знаний по той или иной дисциплине, ничего не стоит – они пустые, так как не отражают тот объем изученных знаний, которые они призваны отражать.

Действительно, если обратиться к устным экзаменам как текущим, так и выпускным, то число тех теоретических вопросов, на которые отвечает каждый студент в отдельности по отношению к общему количеству всех вопросов, представленных в билетах, колеблется в пределах одного процента. Это означает, что вся программа изученной дисциплины перекрывается в каждом отдельном случае в одну сотую ее часть. А оценка ставится за знание всей дисциплины в целом. Поэтому она и пустая.

И если посмотреть на положение дел в системе ВНО, то можно обнаружить очень много скрытого и спорного, которое и вызывает сомнения. С этой целью обратимся к таблице, представленной ниже, и попытаемся проанализировать ее с позиций используемой шкалы измерения относительно каждой учебной дисциплины, включенной в орбиту оценивания. В текущем году в их число входит 14 (с учетом всех иностранных языков).

*Таблица 3*

**Дисциплины, вынесенные на ВНО 2014 года**

№	Название дисциплины	Время, мин.	Шкала № 1		Шкала № 2	
			Кол-во заданий	Кол-во реальных баллов	Кол-во условных баллов	
					Нижний предел	Верхний предел
1	Украинский язык и литература <sup>1</sup>	180	61	107	100	200
2	Химия	150	60	94	100	200
3	Мировая литература	150	60	88	100	200
4	География	150	58	92	100	200
5	Всемирная история	135	56	90	100	200
6	История Украины	135	56	90	100	200
7	Биология	120	54	84	100	200
8	Русский язык	150	51	88	100	200
9	Английский язык	120	43	56	100	200
10	Немецкий язык	120	43	56	100	200
11	Французский язык	120	43	56	100	200
12	Испанский язык	120	43	56	100	200
13	Физика	180	34	56	100	200
14	Математика	150	34	56	100	200

Внимательное изучение таблицы, а также содержания заданий позволяет нам сделать следующие замечания и поставить некоторые вопросы.

1. Не поддается объяснению количество условных баллов, а именно, для чего разработчикам потребовалось установить 200 баллов как максимальную оценку? Есть ли в этом какая-то необходимость? Возможно, сделано это в интересах репрезентативности числовых коэффициентов или для повышения порога валидности, а, возможно, в силу каких-то других причин.

2. Труднообъяснимо также введение в рабочий оборот дополнительных 100 условных баллов, которые абсолютно

---

<sup>1</sup>Порядок размещения дисциплин сделан по убыванию количества максимальных заданий



пустые. По-видимому, эти 100 баллов вынудили разработчиков реальную 100-балльную шкалу измерения перевести в условную 200-балльную. Здесь трудно понять, по какой формуле и по каким статистическим или математическим расчетам выполняется перерасчет значений реальных и условных величин. Программа пересчета значений, видимо, заложена в компьютер, в соответствии с которым производится автоматический пересчет значений. Таким способом устанавливается нижний порог проходного балла (100 или выше – избирается теми или иными вузами) и все последующие пороги для конкурсного отбора вплоть до высшего в 200 баллов.

3. Ничего не объясняет рассматриваемая таблица, каким образом реальные баллы переводятся в условные 200-балльной шкалы. Для перевода реальных баллов для каждого предмета существуют свои таблицы, в соответствии с которыми и переводятся полученные абитуриентом баллы в 200-хбалльную систему. Приведем в качестве примера таблицу пересчета тестовых баллов ВНО по биологии в 200-хбалльную систему. Отметим, что в разные годы тестирования эта таблица имела разный вид.

*Таблица 4*

**Пересчет тестовых баллов по биологии 2009–2013 г.г.**

<b>К-во баллов</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>
0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
1	100,5	100,5	100,5	100,5	100,5
2	100,5	100,5	100,5	100,5	100,5
3	100,5	100,5	100,5	100,5	100,5
4	100,5	100,5	100,5	100,5	100,5
5	100,5	100,5	100,5	100,5	100,5
6	100,5	100,5	100,5	100,5	100,5
7	100,5	100,5	100,5	100,5	100,5

<b>К-во бал-лов</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>
8	100,5	100,5	100,5	100,5	100,5
9	101,0	100,5	100,5	100,5	100,5
10	101,5	100,5	100,5	100,5	100,5
11	102,5	101,0	100,5	100,5	100,5
12	103,5	102,0	100,5	100,5	100,5
13	105,0	103,0	101,0	101,5	101,0
14	107,5	105,0	102,0	102,5	101,5
15	109,5	107,0	103,0	104,5	102,5
16	113,0	109,0	104,5	106,5	104,5
17	116,0	112,0	106,5	108,5	106,0
18	119,5	115,0	108,0	111,5	108,5
19	123,0	118,0	110,5	114,5	111,0
20	126,0	121,5	112,5	117,5	113,5
21	129,5	124,5	115,0	121,0	116,5
22	133,0	128,0	117,5	124,5	119,5
23	136,0	131,0	120,5	127,5	122,5
24	139,0	134,0	123,0	131,0	125,0
25	141,5	137,0	125,5	134,0	128,0
26	144,5	140,0	128,0	137,0	130,5
27	147,0	142,5	130,5	139,5	133,0
28	149,0	145,5	132,5	142,5	135,5
29	151,5	148,0	135,0	145,0	138,0
30	153,5	150,5	137,5	147,5	140,0
31	155,5	152,5	139,5	150,0	142,5
32	157,0	155,0	142,0	152,5	144,5
33	159,0	157,0	144,0	154,5	146,5
34	160,5	159,0	146,0	156,5	148,0
35	162,0	161,0	148,0	158,5	150,0
36	163,5	162,5	150,0	160,5	151,5

<b>К-во баллов</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>
37	165,0	164,0	152,0	162,0	153,0
38	166,5	165,5	154,0	163,5	154,5
39	167,5	167,0	156,0	165,0	156,0
40	169,0	168,5	157,5	166,5	157,5
41	170,0	170,0	159,5	168,0	158,5
42	171,5	171,0	161,0	169,0	160,0
43	172,5	172,5	162,5	170,5	161,0
44	173,5	173,5	164,5	171,5	162,5
45	174,5	174,5	166,0	172,5	163,5
46	175,5	175,5	167,0	174,0	164,5
47	176,5	177,0	168,5	175,0	165,5
48	177,5	178,0	170,0	176,0	166,5
49	178,5	178,5	171,5	177,0	167,5
50	179,5	179,5	172,5	178,0	168,0
51	180,5	180,5	174,0	179,0	169,0
52	181,0	181,5	175,0	180,0	170,0
53	182,0	182,5	176,0	181,0	171,0
54	183,0	183,5	177,0	182,0	172,0
55	184,0	184,5	178,0	183,0	172,5
56	185,0	185,0	179,5	184,0	173,5
57	185,5	186,0	180,5	184,5	174,5
58	186,5	187,0	181,5	185,5	175,0
59	187,0	188,0	182,5	186,5	176,0
60	188,0	188,5	183,5	187,5	177,0
61	188,5	189,5	184,5	188,0	178,0
62	189,5	190,5	185,5	189,0	179,0
63	190,5	191,5	186,5	190,0	179,5
64	191,0	192,5	187,0	191,0	180,5
65	192,0	193,0	188,0	191,5	181,5

<b>К-во баллов</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>
66	192,5	194,0	189,0	192,5	182,5
67	193,5	195,0	190,0	193,5	183,5
68	194,0	195,5	191,0	194,0	184,5
69	195,0	196,5	192,0	195,0	185,5
70	195,5	197,0	193,0	195,5	186,5
71	196,5	197,5	193,5	196,5	187,5
72	197,0	198,0	194,5	197,0	188,5
73	197,5	198,5	195,5	197,5	190,0
74	198,0	199,0	196,5	198,0	191,0
75	198,5	199,0	197,5	198,5	192,5
76	199,0	199,5	198,0	199,0	193,5
77	199,5	200,0	198,5	199,5	195,0
78	199,5	200,0	199,0	199,5	196,0
79	200,0	200,0	199,5	200,0	197,0
80	200,0	200,0	200,0	200,0	198,0
81	200,0	200,0	200,0	200,0	199,0
82	200,0	200,0	200,0	200,0	199,5
83	200,0	200,0	200,0	200,0	200,0
84		200,0	200,0	200,0	200,0
85				200,0	
86				200,0	

Разработчики утверждают, что перевод результирующих баллов тестирования производится на основе алгоритма эквипроцентильной нормализации. Не будем вдаваться в подробности статистической обработки результатов, просто внимательно изучим цифры данной таблицы. У нас, например, после этого возникает мысль, что, по сути, простое вылавливание ошибок возводится в ранг мудреной обработки результатов тестирования, т.е. оценивания знаний. Причем,

как уже сказано было ранее, по всем предметам, данные таблицы отличны друг от друга.

4. Проходные и все последующие конкурсные баллы даже самого высшего порога (200) не отражают совокупный объем знаний абитуриентов. Во-первых, каждый тестируемый, войдя в аудиторию, сразу получает 100 баллов, априори пустых. Во-вторых, все задания, разработанные и представленные в каждой из 14 дисциплин, отражают только и только их эмпирический базис, а никак не знания теоретического плана (идеи, понятия, закономерности, принципы, правила, гипотезы и предположения). В эмпирическом базисе представлены только частные случаи, отдельные примеры, факты, события, а не структурные элементы теории. Конечно, надо иметь в виду, что знание и понимание частных случаев в какой-то степени отражает и теоретическую подготовку тестируемого, хотя очень и очень условную. Поэтому эти баллы, фиксируемые и документируемые в сертификатах, по отношению к программному материалу, мы продолжаем считать *пустыми* или с учетом выше высказанных комментариев – *полупустыми*.

И, тем не менее, несмотря на столь резкие выводы и оценки разработанной системы внешнего независимого оценивания знаний, мы не склонны считать, что от нее следует отказываться, хотя для определенной части тестируемых, которые не набирают проходные баллы, эта система разрушительна.

Обратимся к фактам. В 2012 году по итогам тестирования по украинскому языку и литературе задания выполняли около 300 тыс. участников. Из них 24600 не набрали 124 баллов и, следовательно, для них двери в вуз в текущем году были закрыты. Но те, что набрали 124 и выше, должны были пройти тестирование еще по двум предметам. Не исключено, что в результате тестирования, такое же количество не набрало 124 балла. В общем же итоге двери вузов

могли закрыться для 50 тысяч, а то и 75 тысяч абитуриентов. Это практически четвертая часть всех тестируемых. Цифра внушительная и должна вызывать беспокойство, так как для всех неудачников – это большой удар по их психическому и социально-нравственному здоровью. Если это действительно так, то нельзя приносить в жертву здоровье такого количества молодых людей ради разработанной системы тестирования, какой бы удобной и сверхумной она не была.

И все-таки данная система, несмотря на все ее слабые стороны и скрытые разрушительные процессы по отношению к тем тестируемым, которые не набирают проходные баллы, – это самое лучшее, что создано в последние годы в этой области. И не только потому, что нанесла мощный удар по коррупции и кумовству, обосновавшихся с 900-х годов вокруг приемных экзаменов. А еще и потому, что в ней присутствуют и созидательные процессы, по отношению ко всем тем тестируемым, которые набирают свои необходимые баллы на основе искания, творения и созидания собственных ответов из энного числа заданных, а не путем извлечения из памяти готовых ответов из учебной книги.

Вот поэтому мы и считаем, что разработанную систему ВНО не следует убирать с педагогического поля, но совершенствовать ее необходимо. И все же это практическое решение, научное же решение с позиции педагогической науки и, в частности, с позиции теории педагогической философии должно заключаться в другом. А именно в том, чтобы одновременно с ней искать новую альтернативу, с которой бы пустые или полученные баллы обрели реальное и объективное содержание, раскрывающее не *качество знаний*, а качество *способа жизни*. Здесь мы имеем в виду тот способ жизни, который гарантирует сохранение, развитие и крепление всех сторон здоровья будущего специалиста.

Чтобы такая альтернатива стала реальной и жизненной, для этого требуется всего-то ничего – желание и воля тех, кто управляет вузами, которые могли бы не только разрешить, но и поручить некоторому числу вузов, для начала хотя бы 2 – 3, научно-экспериментально выверить эту альтернативу, проектом для которой или возможным эскизом могла бы стать данная книга в целом.

Исходя из вышеизложенного, а также из первых двух глав, мы предлагаем альтернативное решение проблемы отслеживания, измерения и оценивания результатов движения к цели образования. Сущность данного решения состоит в следующем.

**Во-первых**, отслеживается не качество знаний, а качество способа жизни, и не только в ходе изучения знаний, но и в основных сферах жизнедеятельности студентов.

**Во-вторых**, отслеживаются и оцениваются не ошибки, а успехи и достижения в основных сферах жизнедеятельности, а не только в процессе изучения знаний и, главным образом, уровня этих успехов и достижений.

**В-третьих**, для отслеживания и оценивания уровня успехов и достижений с целью удобства и простоты выделяются три основных сферы жизнедеятельности, в основе которых лежит труд: а) в сфере физкультуры, спорта, физического труда, обустройства быта и хозяйственно-производственной деятельности; б) в сфере интеллектуального труда; в) в сфере социально-нравственной и эстетической деятельности.

**В-четвертых**, для измерения и оценивания уровней достигаемых успехов используется не 100-балльная, а 12-ти- или 10-тибалльная шкала измерения, в границах которой выделяются три уровня: а) высокий; б) средний; в) достаточно-необходимый или удовлетворительный. И та, и другая шкалы могут иметь место: 12-тибалльная более привычна для вчерашних школьников, 10-тибалльная более

ориентирована на 100-балльную, достаточно лишь ввести десятичное исчисление, тем более что оно предусмотрено априори. Выбор шкалы измерения за теми, кто пойдет этим путем.

**В-пятых**, в целях объективного измерения и оценивания достигаемых результатов за тот или иной рубежный период в той или иной сфере деятельности из трех названных выше, используются очень простые, точные и объективные показатели и соответствующие им критерии, позволяющие фиксировать и документировать уровни достигаемых успехов с различием в те же 100 пунктов (если использовать 10-тибалльную шкалу измерения с десятичным исчислением).

Таковыми показателями являются: а) время, потраченное на труд; б) объем труда за это время; в) суть и качество исполненного продукта. В соответствии с этими показателями и измеряется уровень достигаемых успехов и числовой показатель каждого уровня их трех возможных.

Как видим, показатели действительно простые и объективные, и, главное, их количество сводится всего к 3 даже в наиболее сложной сфере труда – интеллектуальной. А ведь она занимает весь конституционный рабочий день, а другие две сферы являются сопутствующими, но также очень важные. Они защищают и укрепляют другие стороны здоровья – физическое и социально-нравственное. Но об этом должны заботиться, прежде всего, сами студенты, поскольку это их собственная жизнь. Обязанность же преподавателей – помогать им и содействовать достижению успехов и в этих сферах. Поэтому, по согласованию со студентами число объективных показателей в сфере физкультуры, спорта и труда может быть увеличено, но не более чем в два раза.

Таким образом, если взять за точку отсчета те показатели и критерии, которые названы выше, то в сфере интеллектуальной деятельности шкалу измерения и оценивания



уровня подготовленности (подчеркиваем, не качества знаний, а подготовленности, т.е. успешности – измеряются-то не ошибки, а успехи по итогам изучения той или иной дисциплины) и саму процедуру ее применения можно представить в следующем конкретизированном и развернутом виде.

Для того, чтобы выйти на **высокий уровень** подготовленности или успешности, необходимо по 12-тибалльной (10-тибалльной) шкале измерения:

- Затратить на самостоятельное прочтение источников знаний не менее 50% того объема часов, который предусмотрен в учебном плане по изучению дисциплины;

- Прочсть, исходя из расчета 20 страниц в час по гуманитарным дисциплинам и 15 страниц в час по точным, не менее этого числа страниц в соответствии с расчетным временем, глубоко осмыслить и сделать необходимые выборки для написания итогового отчета, для точных наук фиксируется еще и количество решенных задач;

- За счет выделенного общего объема часов самостоятельно и с чистого листа написать отчет в объеме не менее указанного количества страниц и защитить его публично в присутствии всей группы и не менее трех экспертов.

Каждый эксперт, выслушав отчет и убедившись, что первые два показателя соответствуют реальности, обязан зафиксировать высокий уровень, а по тем впечатлениям, которые на него произвело выступление студента (владение материалом, уверенность, логика изложения и др.) фиксирует числовой показатель уровня (нижний порог – 8 баллов, высший – 12, если учесть десятичное исчисление, то разброс показателей может составить 40 пунктов). Оценки экспертов суммируются, определяется усредненный числовой показатель уровня, который и документируется в протоколе защиты.

Выбор уровня успешности, желаемый каждым студентом в отдельности по каждой отдельной дисциплине – личное дело студента. Он имеет полное право сделать выбор в пользу среднего или необходимо-достаточного. Данные уровни менее престижны, зато привлекательны по затратам времени и сил. А это для какой-то части студентов имеет определенное значение.

Для выхода на средний и необходимо-достаточный уровни успешности используется такая же шкала измерений, но числовые показатели уменьшаются минимум на 25 и максимум на 35% по сравнению с более высоким. А принцип и процедура их использования остаются неизменными.

Вот как может выглядеть шкала измерения с конкретными данными в отдельности с разницей в 33%:

*Таблица 5*

**Таблица измерения уровней подготовленности или успешности по 12-ти балльной шкале (расчетные нормы общеобразовательных и гуманитарных дисциплин<sup>2</sup>)**

№ п/п	Уровни	Затраты времени, час.	Изучено страниц, стр.	Написано страниц, стр.	Баллы
1	Высокий	60	1200	6	8-12
2	Средний уровень	40	800	4	4-7,9
3	Необходимо-достаточный	20	400	2	1-3,9

Основные три показателя, представленные в таблице несут достаточно полную, содержательную, объективную и самую необходимую информацию об уровне подготовлен-

---

<sup>2</sup> Ориентировано на те общеобразовательные и гуманитарные дисциплины, изучение которых в учебном плане предусмотрено в объеме 108 час. На самостоятельную работу – 50% (54 час.).

ности студента по итогам изучения каждой учебной дисциплины, заложенной в учебном плане.

Именно по этим показателям на рынке квалифицированного труда и могут оценивать работодатели нанимаемого специалиста. Дополнительно к этим показателям – состояние физического и социально-нравственного здоровья.

Отсюда следует, что цена и вес каждого балла очень велика, так как за ними стоят способ жизни и ее главные характеристики – количественные и качественные, т.е. сколько времени человек трудился, сколько сделал и какой качественный продукт создал.

Если сравнивать эти показатели и соответствующие им баллы с теми, которые используются вузами в 100-балльной или 200-балльной шкалах, равно как и в 5-тибалльной, то они не сопоставимы или, образно говоря, это – небо и земля. Земля вся в границах, небо же – не имеет границ во времени и в пространстве.

В действующих шкалах измерения баллы берутся на устных экзаменах с потолка, поэтому пустые или полупустые. А в процессе ВНО – баллы подсчитывает машина в соответствии с заданной программой, оценивающей число допущенных ошибок. За ними стоят лишь частности, случайности, выбор правильного ответа из числа заданий, ошибки. И ничего более. Но все иначе выглядит, когда в 12-ти или 10-тибалльную шкалу измерения вводится жизненно важные показатели в трехмерном исчислении – в трех числовых показателях и в трех уровнях подготовленности или успешности. Подчеркнем, измеряются и оцениваются не ошибки, а успехи или достижения. И в этом соль всей шкалы измерения, ее достоинства и преимущества по сравнению со всеми другими многобалльными измерениями и особенно 200-балльной. Если это так, то куда проще, объективнее и справедливее принимать в вуз всех желающих, если дать им возможность в течение, скажем, двух недель один какой-то

учебный предмет, совершенно не обязательно из тех 14, взятых для ВНО. Мы имеем в виду тот учебный план, в котором какая-то дисциплина изучается в объеме, например, 108 часов.

Учебную дисциплину (либо общеобразовательную, либо специальную) выбирает сам абитуриент. Получает необходимую литературу, садится за стол в аудитории, в которой есть видеоаппаратура и работает по 4 часа в течение 12 или 14 дней, с чистого листа пишет самостоятельный отчет в той форме, какой ему нравится, защищает его публично в присутствии группы. Эксперты же в составе 3-х человек оценивают его, руководствуясь трехмерными показателями. А далее – дело техники. Все абитуриенты, набравшие проходной балл, установленный вузом с учетом своих возможностей и количества абитуриентов, автоматически становятся студентами и получают студенческий билет и зачетную книжку. Также на конкурсной основе включаются в разные формы обучения – стационарную, заочную либо экстерном. И каждый принятый имеет возможность заканчивать вуз за минимально короткий срок, например, за 2 года. Все это зависит от желания, целеустремленности, воли, способностей и возможностей, ведь для всех тех, кто оплачивает обучение это очень выгодно. Максимальный срок также не ограничивается, это может быть и 6, и 10 лет, как кому нравится. Не исключаем и более длительные сроки, как говорится, на любителя.

Продолжая мысль о новом подходе к набору будущих студентов с использованием представленной шкалы измерения способа жизни по объективным показателям и критериям, хотели бы обратить внимание на очень важное обстоятельство, связанное с допуском к участию как во ВНО, так и во вступительных экзаменах. Речь идет о том, что к этому участию допускается только тот желающий, который имеет до-

кумент об окончании среднего общего и специального образования, а также высшего второго уровня.

Подчеркнем, что до настоящего времени еще никто не покушался на это правило, и даже мысли не было, что его можно перешагнуть или нарушить. А нас же теория педагогической философии и все ее постулаты подвигли не то чтобы этому гласному и вполне законному, обоснованному и проверенному правилу бросить вызов и обойти его в экспериментальном и благородном устремлении. Мы имеем в виду следующее.

Тем вузам, которым будет разрешено в порядке исключения провести набор в соответствии с тем сценарием, который описан выше, предоставить еще и эксклюзивное право пригласить тех желающих, которые не имеют соответствующего документа, но продолжают учиться в 10-11-х классах или в вузах II уровня образования (педучилища, лицеи, гимназии), и которые бы очень хотели совмещать стационарное обучение в своем учебном заведении с заочным или экстернатом в том вузе, который пошел на этот шаг. Но для того, чтобы привлечь самых талантливых и самых способных учеников к такому поистине непростому и мужественному шагу, вузу необходимо позаботиться о рекламе, хорошо продуманной, взвешенной, убедительной и мотивированной.

Если такое событие произойдет в самые ближайшие годы в украинском образовательном пространстве, то оно может стать тем взрывом «черной дыры» в практике приема в вузы, который сделает ее прозрачной, видимой и контролируемой, и которая обретет мощный созидательный импульс, блокируя разрушительные процессы.

Более того, перед вузом откроется блестящая перспектива, набрав студентов по таким критериям и показателям, используя монопредметную технологию, и внедряя одновременно всю стратегию реализации реформированной

цели высшего образования, и используя тот опыт, который вуз приобретет в первые две недели, готовить высшей квалификации кадры для всех отраслей народного хозяйства на самом высоком, т.е. экстремальном уровне теоретической и профессиональной подготовленности.

При этом уровень подготовленности будущего профессионала измеряется и оценивается по очень простой, удобной и очень понятной трехмерной координатной сетке исчисления. В рамках этих координат просматриваются главные составляющие реальной стоимости профессионала высокого уровня, к которым можно отнести:

- Целеустремленность и работоспособность;
- Начитанность и эрудированность;
- Самостоятельность;
- Креативность.

Именно эти составляющие и высвечиваются координатные рамки показателей. Необходимо учитывать, что имеются и другие составляющие, но они лежат за рамками указанных координат, и потому мы их пока не называем и не обсуждаем. Но заметим, что многие из них имеют также важное значение.

Осмысливая предложенный сценарий приема в вуз, приходим к выводу, что оппонентов или противников такого сценария будет более чем достаточно. В их распоряжении имеется немало аргументов. Вот один из них. Предположим, например, подобный вариант приема решил использовать Киевский национальный университет им. Т. Шевченко, имидж и авторитет которого является самым высоким. В результате этого желающих откликнуться на приглашение может оказаться не тысячи, а десятки тысяч, а, возможно, и больше. И что тогда делать? Как организовать для них двухнедельную самостоятельную работу по изучению избранной дисциплины, а затем организовать защиту наработанных успехов? Вывод очевиден – подобный сцена-

рий нереален, поскольку невыполним организационно и технически.

Приведенный аргумент действительно серьезен, и с ним нельзя не считаться. Но это еще не факт и не повод, чтобы признать предлагаемый сценарий приема в вуз несостоятельным вообще, поскольку аргумент всего лишь предположение или версия вероятного события, которое построено на следующих доводах, не являющихся, по нашему мнению, доказательными или убедительными.

**Первый** довод. КНУ им. Т. Шевченко не пойдет на такой шаг, так как он не испытывает потребности в нем – проблем набора лучших студентов перед ним нет в силу его социального, научного и профессионального авторитета.

**Второй** довод. Ожидание массового наплыва желающих пройти через такую систему отбора может оказаться ошибочным. Дело в том, что прием в вуз по новым правилам и процедурам – это не вступительный экзамен, не ВНО, не частичные проверки каких-то знаний, не интенсивный труд в течение 30 – 40 минут или 2 – 3 часов, а ежедневная напряженная 4-х часовая работа в течение двух недель. Вот это обстоятельство и остудит массовый пыл испытать свою удачу. Почему? Да потому, что среди выпускников школ любителей напрягаться и трудиться не так уж много. Поэтому бояться массового появления желающих испытать себя не стоит. Нельзя бояться события, которое никогда еще не происходило.

И, наконец, **третий**, главный довод. Он заключается в возможных высказываниях противников сценария по поводу нанесения данным сценарием больших потерь и вреда всему делу вузовского образования, в том числе и самим участникам его, их здоровью. И не только им, а и их родителям, и, прежде всего, их кошельку.

Надо честно признать, довод более чем весомый и более серьезный, нежели предыдущие два. Действительно,

любое новое дело, которое не прошло проверку – это всегда риск. Даже в научном деле, когда идет научный поиск в виде хорошо продуманного, теоретически обоснованного эксперимента (как в нашем случае), риску сохраняется, и мы можем получить в итоге не тот результат, который ожидали. Однако, полученный в научном поиске отрицательный результат – тоже результат, и оценивается он положительным знаком. Он принуждает искать ошибки либо в начальном замысле, либо в его исполнении. Подобная ситуация считается нормой. А что касается здоровья абитуриентов, то здесь как раз все в норме. Более того – нет вреда, а только великая польза. Интеллектуальный труд, ориентированный на достижение интеллектуальных целей, безупречный в нравственном плане, всегда был, есть и будет очень полезным для каждого, кто ним занимается.

Как видим, все вероятно-возможные доводы против использования экспериментального способа набора студентов в вуз на основе описанного выше сценария, могут оказаться несостоятельными или недостаточно обоснованными.

В данной точке движения нашей мысли напомним, что предлагаемый выше сценарий набора студентов может использовать только тот вуз, который проявит желание учить всех вновь принятых студентов в соответствии с концепцией, изложенной в данной книге, ориентированной на модернизацию всех сегментов, составляющих образовательное пространство в целом. И непременно в единой логической связи и строгой последовательности, от поступления в вуз и до его окончания в рамках единой монопредметной (на отдельных отрезках блочно-пакетной) технологии. В ней сегмент отслеживания, измерения и оценивания результатов в ходе реализации переформатированной цели образования приобретает на конечном этапе движения к ней ключевое значение.



И если в данной системе все начиналось бы с самого начала, т.е. с момента набора, и продолжалось до самого выпуска, то это бы стало идеальным методическим и организационным решением того вуза, который возьмет на себя смелость стать пионером в разработке и создании вуза принципиально нового поколения. И не имеет значения, откуда будет исходить эта инициатива – снизу или сверху. Важно, чтобы она появилась на педагогическом поле и обрела полноценную и полнокровную жизнь во всех ее проявлениях. Но это проблема очень сложная и требует специального обсуждения в последующих главах данной книги. А сейчас мы продолжим разговор о том, как использовать в живой и реальной вновь созданной практике разработанную шкалу измерения и оценивания уровня подготовленности студентов по итогам изучения каждой конкретной учебной дисциплины. Заметим, что, прежде чем использовать данную шкалу, необходимо провести подготовительную работу.

**Во-первых**, на заседании кафедры, членом которой является ведущий преподаватель, рассмотреть и обсудить саму процедуру ее применения, уточнить показатели с учетом специфики дисциплины, для точных наук ввести показатель «количество решенных задач» и других видов работ. Возможно, разработать и утвердить «Положение» о порядке проведения защиты достигнутых успехов в процессе изучения дисциплины, а также формат протокола защиты – эти тонкости нами описаны в предыдущих книгах (Новый воспитательно-учебный процесс; Педагогическая философия; Теория педагогической философии – руководство к действию; Взгляд в будущее высшего педагогического образования с позиций теории педагогической философии).

**Во-вторых**, провести серьезную подготовительную работу со студентами и пробудить у них положительное и заинтересованное отношение к шкале измерения и оценивания, которая ориентирована на защиту их успехов и дости-

жений. А это означает, что уровень достигнутых успехов находится полностью в руках студентов, а не в руках преподавателей. Мотив потрясающий и укладывается в формулу: «Какой захочу наработать, такой и получу!»

В ходе подготовки студентов важно выслушать их мнение и в случае контрпредложений с их стороны, рассмотреть на заседании кафедры и в случае необходимости внести в принятые документы соответствующие поправки.

**В-третьих**, при встрече со студентами также рассмотреть и обсудить необходимость введения особого документа под названием «Паспорт об успехах и достижениях будущего специалиста», который может быть официально задокументирован и храниться в электронном и печатном виде вечно. Это значит, что документируются навечно не найденные и тут же в оперативном порядке исправленные ошибки, а только и только *успеху!* Есть разница между «Приложением к диплому» и «Паспортом успехов»? Есть, да еще какая! Кому не захочется иметь такой документ, но не пустой, а подкрепленный личным трудом, энергией и терпением!

Мы понимаем и отдаем себе отчет в том, что в процессе отслеживания, измерения и оценивания уровней подготовленности студентов при изучении какой-то отдельной дисциплины, могут встретиться самые разные сложности и затруднения, вплоть до самых неожиданных казусов. Жизнь есть жизнь, и она не поддается никаким подсчетам и измерениям. Но, как известно, из самого сложного и запутанного лабиринта (а жизнь – это, условно говоря, и есть лабиринт) всегда есть выход. Так и в ходе использования обсуждаемой шкалы измерения на тот случай, если возникнут затруднения, решение всегда можно найти. Даже в самом тупиковом случае.

Подобные ситуации могут возникнуть в процессе изучения самой первой дисциплины. Не исключено, что какая-

то часть студентов не сможет заставить себя читать учебные и научные книги. И кто-то заявит: «Это не мое!», как стало модным среди молодежи. И с этим нельзя не согласиться – природа одаривает каждого не только разными талантами, но и разными способностями в различных областях деятельности. В силу этого каждый может сказать: «Мое – это спорт, музыка, живопись, веселье и легкая жизнь, развлечения, игры, ночные клубы и кастинги». Реже можно услышать: «Работа на земле, с машинами, на стройке и т.д.». Другими словами, палитра «моего» очень широкая и разносторонняя. И ничего удивительного, что данный феномен может иметь место и среди первокурсников. В подобных случаях выход из тупика единственный – рекомендовать тем студентам, которые не могут преодолеть себя и накопленную за свою жизнь интеллектуальную лень, найти себя в других сферах жизни и деятельности. В этом случае надо быть честным, и не надо преподавателю обманывать ни себя, ни студентов, так как будущий работник квалифицированного труда с высшим образованием в любой сфере, неспособный ежедневно следить за тем, что происходит в науке и практике, находить и читать в печатном или электронном виде научные материалы – это просто нонсенс. Он будет вытеснен с рынка квалифицированного труда непременно. Данный закон и должны хорошо усвоить все те, кто пришел в вуз учиться.

Долг и обязанность вуза и всех его работников учить студентов здоровому способу жизни не только в сфере интеллектуального труда, но и в других сферах.

И это не надо доказывать, так как жизнь студента не сводится только к работе с книгой, но и должна включать в себя и все другие виды занятий – физкультурой и спортом, хозяйственным и производственным трудом, различными видами искусства, духовно-нравственной заботой и делами. Только в этом случае жизнь наполняется поиском творени-

ем и созиданием, светом, нравственным удовлетворением и радостью или, одним словом, счастьем.

И такая жизнь выполняет сразу две функции. С одной стороны она защищает, развивает и укрепляет все стороны человеческого здоровья – физического, психического и социально-нравственного и, таким образом, прокладывает путь к долголетию. С другой стороны подобная жизнь человека оберегает его от криминальной «темной» жизни противоположной светлой и подавляет все нездоровые инстинкты человека – половые, страсть к наживе, легковесным удовольствиям, азартным играм и другие. А их число настолько большое, что не перечислить даже на целой странице. И все они разрушают личность, ведут ее к деградации, падению, катастрофе и преждевременной гибели, как физической, так и социальной.

Оберегать от этих разрушительных инстинктов студентов, у которых самостоятельная жизнь только начинается, можно единственным способом – включением их в светлую, т.е. созидательную во всех отношениях жизнь. Не делать этого по отношению к молодому поколению, в нашем случае студентам, – преступно для всех, кто работает в образовательном пространстве, а также для государства и общества в целом. Вот почему отслеживать, измерять и оценивать успехи студентов необходимо не только в сфере интеллектуального труда, но и во всех других режимах жизни, поведения и деятельности, в том числе и режима сна, отдыха и питания.

Но для этой цели требуется разработать другую шкалу измерения, которая бы наиболее полно и объективно отражала уровни физической подготовленности. Для измерения и оценивания результатов по физической культуре целесообразно использовать также 12-балльную шкалу, но с другими объективными числовыми показателями, которые должны отражать:

- время в часах, затрачиваемое ежедневно на утреннюю физкультуру от 35 минут до 1 часа (в неделю не менее 5 часов);

- количество силовых упражнений (отжимание на руках от пола, подтягивание на турнике и др.), а также количество времени, расходуемое на бег на заданное расстояние, прыжки в длину и в высоту и т.п.;

- общее состояние физического здоровья, медицинский осмотр и заключение.

Отслеживание, измерение и оценивание результатов утренних занятий физкультурой, фиксирование и документирование уровня из трех возможных, проводится два раза в течение учебного года (в самом начале и конце).

Конкретизирование шкалы измерения и оценивания уровней физической подготовленности рассматривается и утверждается на заседании кафедры физического воспитания. Она же разрабатывает «Положение» о применении данной шкалы в реальной практике.

Учитывая, что публичная и массовая проверка физических возможностей и способностей носит всегда характер состязательный и вызывает живой интерес у каждого участника, целесообразно ввести праздник под название «День физкультуры». Проводить его дважды в год, осенью и весной, причем весенний праздник проводить под девизом «День личных рекордов за прошедший год!». И по желанию студентов достигаемые рекорды по физической культуре могут заноситься в личные паспорта успехов, о которых речь шла ранее.

Напомним, что физическое здоровье студентов развивается и укрепляется не только за счет занятия физкультурой, но и за счет занятий разными видами спорта, а также физическим трудом. Те и другие занятия не являются обязательными для всех тех студентов, которые учатся не этим специальностям и в вузах другого профиля. Поэтому для

них занятия спортом и физическим трудом – дело добровольное. Но с точки зрения сохранения своего здоровья, оно необходимо и объективно нужно для каждого студента в отдельности.

Успех в данных видах деятельности (спортивной и трудовой) фиксируется и документируется, как правило, в спортивных соревнованиях и состязаниях, а также в творческих выставках изделий труда. Они проводятся один раз в год. Во время их проведения назначаются судейские бригады, которые по заранее разработанным критериям и определяют победителей как в личном (индивидуальном) зачете, так и командном.

Все эти вопросы тщательно продумываются, обсуждаются и утверждаются на заседаниях соответствующих кафедр совместно с представителями студенческих групп и капитанов команд. Результаты обсуждений могут быть задокументированы в «Положениях» о проведении тех или иных спортивных соревнований, а также всевозможных выставок изделий труда.

Как и в предыдущем случае, участие, а также призовые места по желанию студента заносятся в индивидуальный «Паспорт успехов».

Примерно в таком же ключе можно отслеживать, измерять и оценивать успехи и достижения студентов и в третьей составляющей здоровья – в сфере эстетической и социально-нравственной деятельности. При этом следует учесть, что в эстетической сфере это делать значительно проще, нежели в социально-нравственной, являющейся более закрытой и интимной в смысле внутренней частной жизни человека.

В эстетической же деятельности, в разных ее видах и жанрах, например, в музыке, живописи, театральном искусстве и т.п. методы отслеживания, измерения и оценивания успехов, правила, порядок и процедуры их использования в

открытых и публичных сценариях, равно как и в закрытых, разработаны и апробированы. И все они могут использоваться в вузах, но с учетом программ вуза и накопленного в нем собственного опыта. Надо иметь в виду, что набор различных видов и жанров эстетической деятельности очень широк и разнообразен, и поэтому их по каким-то критериям следует отобрать в более ограниченном числе, и проводить по ним раз в год смотры, выставки, концерты, вечера художественной самодеятельности, песенные и танцевально-музыкальные фестивали.

Всем этим должны заниматься ответственные лица – проректор по работе со студентами во внеучебное время, заместители деканов факультетов, руководители студий, тьюторы и др. Именно в их руках находятся процессы отслеживания, измерения и оценивания достигаемых успехов в эстетической и социально-нравственной деятельности, являющейся очень важной составляющей здорового способа жизни будущего профессионала с высшим образованием по избранной специальности.

Надо иметь в виду, что отслеживанием, измерением и оцениванием здорового способа жизни и состояния физического, психического и социального здоровья студенческой молодежи занимается не только вуз, но и органы здравоохранения, правопорядка (милиция и прокуратура), а также социальные службы органов местного самоуправления и общественные организации. Поэтому в распоряжение этих органов в ходе выполнения их работниками служебных обязанностей имеется накопленная существенная и важная информация, отражающая опасные заболевания и все факты нездорового способа жизни и поведения. И совершенно очевидно, что между вузом и этими организациями должно быть плотное сотрудничество и взаимодействия.

Необходимо подчеркнуть, что если защита интеллектуального здоровья и конкретно отслеживание, измерение и

оценивание уровней успехов по итогам изучения учебных дисциплин, является внутренним профессиональным делом преподавателей, то отслеживание защиты физического, психологического и социально-нравственного здоровья – это дело чести всего города, в котором расположен поисково-экспериментальный вуз.

В данной точке движения нашей мысли позволительно помечтать и мысленно увидеть такую картину. В первые дни начала нового учебного года на площади и улицы города в ранние утренние часы после сна вышли тысячи студентов и в течение 35 – 40 минут занимались утренней физкультурой. Картина впечатляет. Но она неполная. Более полной она станет тогда, когда вслед за студентами на уличную физкультуру выйдут в массовом порядке все начальники города со своими подчиненными, а вслед за ними многие жители города. И плюс в местах сбора – сопровождающая музыка. Это уже картинка, которая не просто впечатляет, а потрясает, так как последствия потрясающие. Ведь после утренней физкультуры жизнь в кабинетах власти и во всех властных учреждениях меняется, становясь более светлой и энергичной.

Заметим, что описанная картина не сопоставима с теми, которые иногда наблюдаются. Речь идет о любителях-одиночках, бегающих ранним утром по городским улицам, как когда-то бегал по Киеву великий хирург Амосов. Но такая картина тоже далеко неполная. Более полной она станет только тогда, когда после рабочего дня жизнь в городе также принципиально поменяется.

Это означает, что во всех специально подготовленных общественных местах будут проводиться массовые состязания по различным видам спорта, музыкальные, песенные и танцевальные конкурсы. Однако, без потребления всевозможных алкогольных напитков, табака, наркотиков, как это



происходит на современных площадках массового посещения, дискотеках и клубах.

В противовес им организуются массовые сражения на волейбольных и баскетбольных площадках, за шахматными столами и т.п., выступления на сценах домов и дворцов культуры и многое другое. И город заживет в нерабочее время другой жизнью, наполненный такой энергией и светом! Конечно, это мечта, но она может быть вполне реальной, если в главном очаге культуры – высшем учебном заведении, независимо от профиля будет происходить все это в реальной жизни студенчества, организовано на профессиональном уровне, а не просто на любительском. А что такое профессиональный уровень – нами изложено выше.

Итак, систему отслеживания, измерения и оценивания достигаемых результатов по ходу реализации цели высшего образования в переформатированном виде мы рассмотрели в полном и завершенном виде и по всем основным позициям. И нам остается обобщить все это следующим образом.

Нестандартный взгляд на сложившиеся стандарты контроля и измерения качества высшего образования опирается на новую методологическую основу – вновь разработанную теорию педагогической философии. В данной теории цель высшего образования не количество знаний, умений и навыков в подготовке высококвалифицированных кадров для нужд государства и всех его сфер, а **качество способа жизни**, который гарантировал бы и качество высшего образования в подготовке кадров и в то же время защищал и укреплял все стороны их здоровья. Это **первая особенность** нестандартной системы отслеживания, измерения и оценивания результатов реализации цели образования на том или ином этапе движения.

Вторая особенность разработанной системы заключается в том, что отслеживаются, измеряются и оцениваются главные составные способа жизни: время труда, количество

труда и результаты труда, поскольку любой труд и есть сама жизнь, ее дыхание и сердце. Не будь того и другого, она становится хилой и умирающей. Поэтому эти три составляющие присутствуют буквально во всех сферах деятельности человека, в том числе и каждого студента.

**Третья особенность** состоит в том, что разработанные отслеживание, измерение и оценивание ориентированы не на вылавливание и подсчет допущенных тех или иных ошибок в деятельности, а достигаемые **успехи** в различных видах деятельности, и фиксации и документировании в электронном и печатном видах.

**Четвертая особенность** данной системы – это публичный характер как в самой защите достигнутых результатов, так и в процессе подготовки к защите. Публичность и взрывает ту часть «черной дыры», которая имеет место в данном сегменте образовательного пространства вуза, или иначе, высвечивает ее, делая процесс более прозрачным или видимым. И не только высвечивает, но и наносит большой силы удар по тем негативным и разрушительным явлениям, которые имеют место, к большому сожалению, во всех структурах образовательной системы снизу и доверху.

И, наконец, **пятая особенность** – это разработанная 12-ти или 10-тибалльная шкала отслеживания, измерения и оценивания достигаемых результатов в ходе реализации цели высшего образования. По своему внутреннему потенциалу, энергоемкости, объективности, точности и экономности она не идет ни в какое сравнение как с европейской 100-балльной шкалой, так и национальной 5-ти или 3-хбалльной шкалы. Ее достоинство и преимущество были раскрыты выше.

В конечном итоге система отслеживания, измерения и оценивания важна не сама по себе, а еще и потому, что с ее помощью можно стимулировать у всех студентов без исключения желание и потребность самим заботиться о своих успехах и защите своего собственного здоровья, цена кото-

рого вся жизнь человека. И еще потому, что она взрывает «черную дыру», имеющую место во всех сегментах образовательного пространства – явления не педагогическое, а социальное, и возникло оно под влиянием тех мощных социальных потрясений и изменений, которые происходят и продолжают происходить в нашей стране за последние три десятилетия. Под влиянием этих процессов формировалась новая законодательная база высшего образования, в соответствии с которой формировались и все подзаконные акты и все другие директивные документы и в министерстве образования и науки.

Общепризнано, что пока те и другие государственные документы о высшем образовании еще далеки от совершенства и нуждаются в серьезных поправках. Такие несовершенные документы, разработанные и разрабатываемые и ныне министерством и могут иметь место корни «черной дыры», проникающих в образовательное пространство каждого без исключения вуза как массовидное негативное явление. Рассмотрению этой проблемы и посвящается очередная глава.

## ГЛАВА 4

### НЕСТАНДАРТНЫЙ ВЗГЛЯД НА ОСНОВНЫЕ СТАНДАРТООБРАЗУЮЩИЕ ДОКУМЕНТЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Главный директивный и обязательный к исполнению документ, в соответствии с которым реально строится учебно-воспитательный процесс в каждом без исключения вузе – это **учебный план**. Он и определяет стандартное течение событий и внутривузовскую жизнь от первого звонка, звучащего с утра в день начала учебного года, и до последнего, который звучит по окончанию учебных занятий, завершая учебный год. И в этой жизни, предписанной учебным планом, принимают участие в ежедневном режиме рабочего дня сотни тысяч студентов всех вузов Украины и десятки тысяч преподавателей. Парадокс в том, что вся эта масса людей к учебному плану никакого отношения не имеет, и все они лишь послушные исполнители. Но это не один парадокс.

Второй заключается в том, что за закрытыми дверями вузовских аудиторий накладываются две жизни. Одна из них – жизнь преподавателя, наполненная напряжением, энергией и интеллектуальным трудом, открытая для всех присутствующих. Вторая же наоборот, скрытая или, по крайней мере, большая часть ее невидима, потому она вяло текущая, ленивая и праздная.

Как разрешить это противоречие никто не знает. Процесс-то происходит за закрытыми дверями аудитории, и он недоступен для внешнего наблюдения. Не может разрешить это противоречие и сам преподаватель по двум причинам. Одна из них – это занятость преподавателя своим делом, и у него нет времени внимательно контролировать и наблюдать за происходящим в аудитории. Вторая связана с тем, что внутренняя жизнь каждого студента в отдельности для него, как и в предыдущем случае недоступна, так как дверь во

внутреннюю жизнь закрыта. Отсюда вытекает, что учебный план имеет самое прямое отношение к появлению «черной дыры» в вузе. Более того, извне, сверху способствуют и провоцируют ее существование во всех сегментах образовательного пространства вуза, диктуя правила игры на всем пути движения от начала занятий в первый день и до последнего звонка для всех его непосредственных участников, т.е. студентов и преподавателей. А путеводителем в этом движении является рядовой исполнитель учебного плана – диспетчер того или иного факультета как прямой составитель учебного расписания на каждую рабочую неделю и всех недель на каждый семестр в отдельности.

Для составления учебного расписания, которое регулирует внутривузовскую жизнь на протяжении 6-часового рабочего дня, в учебном плане предусмотрено все, что необходимо для этого и представлено в его структуре. Надо отдать должное разработчикам структуры учебного плана. Они создали действительно потрясающую структуру плана, в которой представлен наглядно весь путь движения во всех его составляющих на одной площади обзора – на одной странице, при условии использования букв самого мелкого шрифта.

Для этой цели использована простая идея: вся необходимая информация размещается в соответствующих ячейках матрицы, построенной на пересечении горизонтальных и вертикальных линий. И в этих ячейках, как горизонтальных, так и вертикальных размещается:

- По вертикали – количество изучаемых дисциплин и порядок их следования; общий объем часов на их изучение и их распределение на разные виды занятий, в том числе лекции, семинары, практические занятия, самостоятельная работа, индивидуальная, консультации, контрольные и курсовые работы, зачеты, экзамены, а также порядковые номера семестров и число рабочих недель в каждом из них.

- По горизонтали – названия учебных дисциплин, подлежащих изучению, в том числе общеобразовательные, фундаментальные, специальные, подлежащие обязательному изучению и дисциплины по выбору, названия спецкурсов, спецсеминаров, различных практикумов.

В примечаниях к плану указываются те дисциплины, по которым пишутся дипломные и магистерские работы, и те, по которым сдаются госэкзамены. Подобная структура учебного плана является стандартной и обязательной для всех вузов, независимо от профиля, и всех факультетов, независимо от специальности и специализации. Исключения допускаются для специализированных вузов и вузов творческого плана, а также в области медицины, спорта, спецвузов военного и дипломатического характера.

Как видим, каждый шаг движения по каждой учебной дисциплине, заложенной в план, рассчитан по часам, дням, неделям, семестрам и годам обучения. А их в учебном плане немало – для четырехлетнего срока обучения (бакалавр) – от 50 до 60 дисциплин, а для пятилетнего срока – от 60 до 70 дисциплин. А это значит, что в среднем в течение каждого семестра параллельно изучается от 6 до 8 дисциплин. И в результате этого априори закладывается в учебный процесс единая для всех вузов полипредметная технология. Она и является одним из самых устойчивых стандартов высшего образования и самым выгодным для управления учебным процессом на всех уровнях, начиная от вуза и до самой верхней вертикали власти.

И мало кто задумывается в управленческих структурах о том, что она является не самой лучшей. Наоборот, она считается единственно возможной по реализации столь разбухшего учебного плана по количеству изучаемых дисциплин.

Более того, они и мысли не допускают, а вместе с ними преподаватели и студенты, о том, что она в условиях

информационных технологий и нанотехнологий стала доплатной и устаревшей настолько, что ее место не в современном вузе, а в музее истории образования. А вместе с ней и стандартный учебный план, хотя структура его выстроена безупречно и талантливо. И для этого есть основания, если внимательно и вдумчиво разобраться в том, что стоит за полипредметной технологией.

Мы попытались это сделать и пришли к выводу о том, что за полипредметной технологией стоят разрушительные процессы, которые доминируют над созидательными, блокируя и подавляя их.

Чтобы читатели убедились в этом, проведем такие расчёты с теми числовыми данными, которые заложены в учебном плане. Для простоты подсчетов мы усреднили до круглого числа. Этих данных сравнительно немного и они выглядят так:

Срок обучения – 4 года

Семестров – 8

Рабочих недель в течение семестра – 20

Рабочие часы в неделе – 40

Число изучаемых дисциплин – 60

Число дисциплин, изучаемых в течение семестра – 7

Число часов, выделенных на одну дисциплину – 7

Перед нашими глазами всего семь постоянных числовых данных в их логико-математических связях и отношениях. Чтобы не усложнять картину, мы не включили число зачетов и экзаменов и некоторые другие.

Представленные числовые данные являются той базой, на основе которой и составляется расписание учебных, т.е. аудиторных занятий. В него не входят те числовые данные, которые находятся вне их рамок (самостоятельная работа, консультации и др.). А это не 40 часов в неделю, а половина, т.е. 20. С учетом данной поправки и составляется учебное расписание, которое и регулирует все движение учебного

процесса в течение каждого семестра от его начала и до окончания или до начала экзаменационной сессии, на которую выделяется до 3-х недель.

Учебное расписание на неделю и семестр в целом имеет свою стандартную форму, в которой указывается названия дисциплин, фамилия и инициалы ведущего преподавателя, его ученая степень и звание, номер аудитории, в которой проводится занятие. Но это внешняя сторона учебного расписания.

Главное же состоит в том, что отражает внутренние корреляционные связи между заданными числовыми величинами, но не усредненными нами условно, а реальными. Реалии же таковы, что на каждую дисциплину в рамках общего лимита рабочего времени, в зависимости от ее назначения, профиля специализации и значимости, выделяется разное количество часов на ее изучение. Все это влияет на характер связей и отношений между числовыми величинами и теми реальными процессами, которые они отражают. Эти корреляционные зависимости просматриваются в следующем виде: чем больше изучается дисциплин, тем меньше времени из общего объема остается для изучения каждой из них и тем больше пауз между ними, и наоборот, чем меньше изучается дисциплин, тем больше времени выделяется для изучения каждой из них.

Осмысливая данные зависимости, а они носят устойчивый, т.е. закономерный характер, мы пришли к выводу, что они имеют принципиально важное значение в деле подготовки кадров высшей квалификации. Но они к большому сожалению не учитываются и фактически полностью игнорируются разработчиками учебного плана и, как следствие, его исполнителями.

Если иметь в виду прямую пропорциональную зависимость, то здесь никто не может сказать, что лучше: изучать ли 64 дисциплины в течение 4-х лет в рамках установ-



ленного объема часов, или вдвое меньшее число, т.е. 32, увеличив таким образом количество часов на изучение каждой из них также в два раза. Это значит, что широта знаний сократится в два раза, а и глубина увеличится соответственно. Хорошо это в деле подготовки будущих профессионалов или плохо? И нужно ли менять одну пропорцию на другую, более привлекательную относительно глубины изучения дисциплин?

Но дело не в том, что привлекательнее – широта знаний или глубина, а в другом – в научном подходе, а не узкопрактическом. Как известно, в научном исследовании, как и в науке в целом, существует два ключевых понятия – объект и предмет. Первое – это то, что изучается в заданных границах, а это внешняя сторона, т.е. **широта** изучения. А второе – это то, что существует внутри объекта, т.е. внутренние связи и отношения между составными частями объекта. А это **глубина** познания заданного объекта. Вывод? Все ранее поставленные вопросы снимаются. Научно-обоснованное решение состоит в том, что следует делать в пользу глубины изучения дисциплины, а не ширины.

Таким образом, **первый шаг** в поисково-экспериментальном вузе состоит в том, чтобы вместо 64 дисциплин в 4-х годичном цикле образования, изучать в два раза меньше, а именно 32. Это к примеру: важны пропорции, а не количество.

Вторая часть зависимости, а именно обратная пропорциональность диктует сделать **второй шаг** по реструктурированию учебного плана и составлению учебного расписания. Он предусматривает замену полипредметной технологии монопредметной. И в этом случае весь учебный процесс, включающий в себя аудиторные занятия и самостоятельную работу, будет иметь совершенно другую картину по сравнению с реально существующей во всех вузах страны. Эти две картины мы попытаемся отразить наглядно с помощью двух мат-

риц, ячейки которых (горизонтальные и вертикальные) заполняются все необходимые числовые данные вместе с другими.

С этой целью введем условные обозначения, используемые на той и другой матрице. К ним относятся

■ – учебные занятия и самостоятельная работа

□ – паузы между недельными занятиями

○ – зачеты

◎ – экзамены

... – условное обозначение дисциплины

**Условные величины**, ориентированные на один семестр при четырехгодичном обучении приближены к базовым, но усреднены и сведены к круглому или четному числу:

- общий объем часов на изучение всех дисциплин – 800;
- количество рабочих недель – 20;
- количество рабочих часов в неделю – 40;
- количество изучаемых дисциплин в текущей практике в полипредметной технологии в год – 64 дисциплины, в семестр – 8 дисциплин;
- количество часов на одну дисциплину – 100;
- количество экзаменов и зачетов 8;
- количество изучаемых дисциплин в монопредметной технологии в год – 32 дисциплины, в семестр – 4 дисциплин;
- количество часов на одну дисциплину – 200;
- количество экзаменов и зачетов 4.

Названные выше величины и нашли свое место в двух матрицах, одна из которых отражает полипредметную технологию, т.е. стандартную, а другая – монопредметную, нестандартную. Подчеркнем, что они не совпадают с теми реальными величинами, которые имеют место в современной практике, в частности по объему часов, выделяемых на каждую дисциплину в отдельности. И это понятно, так как

каждая из них имеет по своей значимости свой статус, который соответствующим образом и оценивается. Так, к высшему статусу следует отнести такие дисциплины как фундаментальные, специальные и точные, на изучение которых и выделяется больше часов, чем на другие. Но данный факт никакого отношения не имеет к обсуждению закономерностей, хотя преподаватели этих дисциплин должны быть заинтересованы в соблюдении ее. Но об этом далее, а сейчас представим эти матрицы для обзора и сопоставления (см. *Таблицы 6-7*, стр. 172).

Итак, на двух матрицах наглядно представлены две технологии изучения дисциплин, одна из них **стандартная** и ныне действующая во всех вузах Украины – это полипредметная. Вторая – **нестандартная**, монопредметная, ориентированная на поисково-экспериментальный вуз.

Между ними просматриваются два существенных различия, логически связанные между собой. **Первое различие** состоит в том, что при использовании полипредметной технологии одновременно изучается 8 дисциплин, а при монопредметной – одна единственная. На первой матрице мы видим восемь параллельных линий движения, пересекающихся друг с другом, а на второй одна единственная, линейная.

**Второе различие**, вытекающее из первого – это присутствие в параллельном движении 10 пауз длиной в одну неделю на каждой линии движения, а при линейном движении такие паузы отсутствуют.

А каждая пауза в процессе изучения той или иной дисциплины длиной в одну неделю – это та «черная дыра», в которой происходят невидимые разрушительные процессы, блокирующие созидательные. А потому преимущества матрицы с линейным движением является очевидным и бесспорным с позиций теории педагогической философии.



Таблица 6

**Полипредметное изучение в течение одного семестра в параллельном движении 8 учебных дисциплин в течение семестра из расчета 100 часов на одну дисциплину, включая зачеты и экзамены (итого 800 часов)**

№ д/п	Наименование дисциплины	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20																			
		10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	
1.	100	■	□	■	□	■	□	■	□	■	□	■	□	■	□	■	□	■	□	■	□
2.	100	■	□	■	□	■	□	■	□	■	□	■	□	■	□	■	□	■	□	■	□
3.	100	■	□	■	□	■	□	■	□	■	□	■	□	■	□	■	□	■	□	■	□
4.	100	■	□	■	□	■	□	■	□	■	□	■	□	■	□	■	□	■	□	■	□
5.	100	■	□	■	□	■	□	■	□	■	□	■	□	■	□	■	□	■	□	■	□
6.	100	■	□	■	□	■	□	■	□	■	□	■	□	■	□	■	□	■	□	■	□
7.	100	■	□	■	□	■	□	■	□	■	□	■	□	■	□	■	□	■	□	■	□
8.	100	■	□	■	□	■	□	■	□	■	□	■	□	■	□	■	□	■	□	■	□
9.	Итого	800	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40

*Примечание.* Все дисциплины в течение четырех лет обучения изучаются параллельно по 8 линиям в разных комбинациях, но непременно с паузами в неделю

Таблица 7

**Монопредметное изучение в течение одного семестра 4 учебных дисциплин в течение семестра из расчета 160 часов на одну дисциплину плюс 40 часов на зачеты и экзамены (итого 800 часов)**

№ д/п	Наименование дисциплины	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20																			
		40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	
1.	200	■	■	■	⊙																
2.	200					■	■	■	○												
3.	200									■	■	■	⊙								
4.	200																			■	○

*Примечание.* По такой схеме в течение четырех лет обучения изучаются 32 дисциплины линейно.

Подчеркнем, что подобную матрицу можно выстроить на каждый семестр из 8 возможных на 4-хлетний срок обучения, и ее можно продолжить на 5 – 1 год обучения. В ней нашли отражение не все числовые данные, которые заложены в стандартном учебном плане. В частности, такие данные как разделение всего объема часов на аудиторные занятия и самостоятельную работу (50% на %0%), разделение часов, выделенных на аудиторные занятия, на лекции, семинары и практические занятия, на консультации, зачеты и экзамены, и другие числовые данные, которые входят в нагрузку преподавателя.

В нашем понимании в новом учебном плане, ориентированном на нестандартный тип вуза, т.е. на поисково-экспериментальный, все эти числовые данные включать не следует, так как они являются избыточными и делают его слишком перегруженным.

Здесь мы исходим из следующих соображений. Учебный план должен быть простым и понятным для всех исполнителей, и особенно для преподавателей и самих студентов. И у каждого из них он должен храниться в своей ежедневной рабочей папке. Он не должен быть ориентирован только на декана и на диспетчера, составителя учебного расписания. В задачи последних должны входить: выдать для преподавателя сроки изучения дисциплины, номер или номера аудиторий, а также составить расписание в упрощенном варианте: название дисциплины, фамилия и инициалы преподавателя, сроки обучения и номер аудитории.

Виды занятий, порядок и черед их проведения диспетчера не касается – хозяин положения преподаватель, который все эти вопросы согласовывает со студентами.

Не обязательно включать в учебный план и все другие числовые данные, которые входят в нагрузку преподавателя. В нашем понимании она должна формироваться из таких базовых показателей:

- конституционный рабочий день – 8 часов;
- из них 4 часа учебная деятельность и 4 часа научная;
- годовая нагрузка на год – 800 часов (400 час. – учебная и 400 час. – научная);
- в нагрузку входит весь объем часов, выделенных на изучение дисциплины, в том числе на аудиторные занятия и самостоятельную работу (50 на 50) и плюс 10% к общему объему часов, не разделяя их на консультации, зачеты и экзамены, и 10% за руководство дипломными проектами, а 15% – магистерскими.

Таковы базовые расчетные числовые данные для определения нагрузок преподавателей. С учетом степеней и званий они могут быть персонифицированы в сторону увеличения или уменьшения. Без степени и звания может быть увеличение, но не более, чем на 15%, а с наличием степени и звания первого уровня может быть уменьшение, не более, чем на 15%, а второго уровня – на 25%. Но это внутреннее дело самого вуза. И дополнительно к этому, у него должно быть право уменьшать нагрузки для кураторов групп не менее, чем на 15% от базовой ставки.

Внедрение монопредметной технологии изучения учебной дисциплины и на ее основе планирование нагрузок очень выгодно для всех преподавателей без исключения.

Например, каждый преподаватель имеет возможность сделать выбор в пользу такого варианта выполнения учебной и научной нагрузок: весь объем учебной нагрузки размером в 400 часов отработать в одном из семестров, а в другом – сосредоточиться на научной работе (те же 40 часов). Возможен и такой вариант – в каждом семестре выполнять отдельно по 200 часов на учебную и научную работу, но не в ежедневном режиме, а в концентрированном на двух отрезках времени.

Кроме этого преподаватель освобождается от ежедневного заполнения двух расчетных документов – карточки нагрузки и индивидуального плана, вместо которых свою нагрузку он планирует в личной рабочей тетради, по ходу реальных событий. Освобождается он и от написания ежегодного отчета о выполнении как учебной нагрузки (он отражен в итоговом протоколе зачетов и экзаменов), так и научной, который отражается в научных публикациях. Много и других полезных и нужных выгод, которые остаются за пределами обсуждения (например, одна из них состоит в том, что оберегается честь и достоинство преподавателя).

Монопредметная технология изучения учебной дисциплины выгодна и студентам, так как она ориентирована на защиту их здоровья, чести и достоинства каждого из них. Она позволяет им напрямую, без каких-либо бюрократических требований и правил, выбирать:

а) сроки изучения дисциплин в соответствии со своими возможностями, например, вместо 4-х лет изучить их за 2 или 3 года, а это экономия материальных затрат в 2 или 1,5 раза;

б) уровень подготовленности по изучению дисциплин из трех возможных, и быть уверенным в том, что этот уровень в твоих руках, а не в руках преподавателя;

в) уровень самостоятельно подготовленного отчета по итогам изученной дисциплины и достигнутого успеха в целом.

Как и в предыдущем случае, когда речь шла о выгодах преподавателя, есть и другие выгоды, как известных нам, так и неизвестных. К известным можно отнести психологические выгоды – спокойствие перед защитой, приподнятое и эмоциональное возбуждение, отсутствие чувства страха и неуверенности и др.

В определенной степени монопредметная технология выгодна не только преподавателям и студентам, но и всем



управленцам всех уровней в нравственном плане и узко-профессиональном, но невыгодна с позиций карьерного роста и житейских потребностей, не исключая элементарной жадности и стремления извлекать доходы, не затрачивая труда. А это уже та «черная дыра», которая присутствует в управленческой деятельности и тщательно маскируется. В этом смысле управленцы не одиноки и рядом с ними в одной компании могут быть как многие преподаватели, так и многие студенты, несмотря на выгодные стороны. Это – жизнь, а она вся в красках, в тисках противоречий и взаимной борьбы.

Итак, мы обсудили все важные стороны или большую часть из них главного документа «учебного плана» вуза, в соответствии с которым и строится весь учебно-воспитательный процесс в каждом вузе Украины. Главный итог обсуждения состоит в том, что этот директивный документ, обязательный к исполнению, необходимо модернизировать и менять его внутреннюю структуру.

Причина одна – он вносит извне, т.е. сверху в жизнь каждого вуза стандартную и одинаковую для всех полипредметную технологию обучения с первого курса и до выпускного. И как единственная и обязательная, она весь процесс обучения сводит к процессу не созидательного плана, а разрушительного по отношению к здоровью студентов – физическому, психическому и социально-нравственному. Они присутствуют в каждой паузе, которыми сопровождается весь процесс обучения в течение дня, недели, месяца, семестра, учебного года и буквально всех лет обучения.

Это означает, что паузы и соответственно разрушительные процессы – явление массовое и тотальное. Не осознавать и не понять зловещую роль пауз, которые наглядно представлены на матрицах, практически невозможно. А вот не замечать и не реагировать на них проще простого, если

проявлять заботу не о здоровье студентов, а о своем собственном благополучии, должности и карьере.

Выход из данного тупика в теоретическом и практическом плане нами найден – **полипредметная** технология обучения заменяется **монопредметной**, которая в учебный процесс вносит созидательные процессы и резко ограничивает и подавляет разрушительные. И это также наглядно показано на матрице. В дополнение к ней покажем еще одно преимущество, связанное с проведением не учебных занятий, а самостоятельной работы студентов.

Напомним, что она в действующем плане предусмотрена в объеме 18 часов, а если их добавить к 36 недельным часам учебных занятий, то это уже 54-часовая рабочая неделя! Скрытое нарушение Конституции Украины!

Подчеркнем – эти 18 часов в неделю, предоставленные в учебном плане – та самая «черная дыра», о которой мы ведем речь, причем внесена она в жизнь вуза сверху и официально.

На второй матрице показано, что самостоятельная работа студентов объединена в единое целое (рабочий день) вместе с учебными занятиями, и, следовательно, для «черной дыры» места нет. Более того, вся самостоятельная работа находится под контролем преподавателя. И в этом случае просматривается еще одна закономерная зависимость между такими числовыми данными как:

- количество изучаемых дисциплин в течение месяца;
- количество часов выделяемых на чтение и осмысление учебной и научной литературы;
- количество страниц, прочитываемых в рамках данного времени (примерно 20 страниц в течение одного часа по данным И. П. Подласого).

Данная взаимосвязь выглядит так:

Таблица 6

№ п/п	Название технологии	Кол-во изучаемых дисциплин в семестре	Кол-во времени на одну дисциплину	Кол-во страниц
	Полипредметная	8	50 час	1000 стр.
	Монопредметная	4	100 час.	2000 стр.

Осмысливая таблицу, трудно себе представить, что в современной практике высшего образования студенты прочитывали в ходе самостоятельной работы, которая никем не контролируется такое количество страниц (до 1000). Возможно их прочитывание очень маленького числа, а остальные таких студентов иронично называют ботаниками.

При использовании же монопредметной технологии возможна совершенно другая ситуация, поскольку процесс чтения литературы происходит в ежедневном режиме и на протяжении 4-х часов находится под полным контролем преподавателя. В этом случае студентов, которые бы не занимались чтением и не прочитывали энное число страниц, не должно быть.

Более того, можно с уверенностью предположить, что большая часть из них прочтет и осмыслит не менее 200 страниц, и не только прочтет, но и постарается частями пересказывать прочитанное, и подготовить самостоятельно свое резюме о прочитанном. А это означает, что за прочитанным и осмысленным, обобщенным и проанализированным стоит **начитанность, эрудированность, самостоятельность, креативность и продуктивность**. Это вам не качество знаний, а качество уровня подготовленности в их изучении.

Потрясает? Еще как! Но если и не потрясает, то не может не убеждать в том, что подобный результат по своему потенциалу является действительно потрясающим! И статья не только ожидаемым, но и вполне реальным и объек-

тивным делом во всей практике вузовского образования. И не видеть и не осознавать этого в приведенных числовых величинах в таблице, также как и в предыдущем случае, невозможно. Но игнорировать их также можно в силу той причины, о которой сказано выше.

Таким образом, если наш нестандартный взгляд на стандартный учебный план признать научно-состоятельным и достаточно обоснованным, то вывод очевиден – его необходимо заменить другим, т.е. монопредметным, противоположным. Но делать это следует не путем одноразовой реформы, а поисково-экспериментальным путем, причем постепенно, не спеша. Не исключено, что для этого потребуется несколько десятилетий, а начинать надо с одного вуза или двух-трех, с первого курса и до выпускного. И получив результат, можно сделать какие-то выводы – ведь мы не знаем, что может происходить на этом пути в реальной жизни того или иного вуза, поскольку у каждого из них накоплен свой опыт и свои традиции.

После того, как будет накоплен соответствующий опыт в этих вузах, и в случае успеха станет возможным использовать его уже в других вузах, но с учетом заинтересованности каждого из них. Такой путь перехода на новую структуру учебного плана нам представляется правильным и перспективным. Но повторяем – это дело Министерства образования и науки. Захочет ли оно пойти таким путем, чтобы взорвать «черную дыру» в подотчетных вузах и сделать в них весь процесс образования светлым и созидательным – покажет время.

А сейчас обратимся еще к одному и очень важному директивному документу, разработанному Министерством образования и науки. И посмотрим, что стоит за ним с позиций теории педагогической философии, как сообразуется он с переформатированной целью высшего образования.

Напомним, таковой является не качество научных знаний, учебных и профессиональных навыков, а качество способа жизни студентов в процессе изучения этих знаний, равно как и всех других видах деятельности и не только интеллектуальной.

Уже само название документа – учебно-методический комплекс и все его составные, в том числе учебная программа, рабочая программа, методические рекомендации по их реализации, не согласуются с названной выше целью образования, и не только не согласуются, но и противоречат ей.

Содержание данного документа на верхнем уровне управления не разрабатывается, а определяет лишь его структуру, формат, базовые положения (соответствующее приложение к изданному приказу). Заданный формат документа заполняется непосредственно в вузах, каждый из которых разрабатывает «Положение» о порядке его заполнения и исполнения, которое и утверждается ректором вуза. А далее уже дело техники и мастерства внутривузовского управления по реализации этого положения на всех факультетах и кафедрах. И чтобы не было или не возникало сопротивления со стороны отдельных преподавателей тех или иных кафедр или факультетов, необходимость заполнения этого документа полностью закольцовывается с теми документами, которые регулируют порядок и процедуры лицензирования, презентации и аккредитации вузов.

Масштабно и виртуозно – в жесткие и спрессованные сроки посадить десятки тысяч преподавателей всех вузов заполнять этот документ, присланный сверху.

Во всех вузах, в которых выполнена данная работа – на всех кафедрах все шкафы забиты до отказа толстенными папками с несколькими сотнями страниц никому не нужными фолиантами, кроме тех, кто выносил и задумал их. Ведь по каждой теоретической дисциплине учебно-

методический комплекс расписан в среднем более чем на 100 печатных страницах! Энергия и труд, потраченные каждым преподавателем на заполнение комплекса потрачена впустую и исчезли в бесследной «черной дыре».

Попытаемся разобраться в этом. Начнем с учебной программы, которая разрабатывается на той или иной кафедре ведущим преподавателем. Сама постановка вопроса с позиций методологии неправильна. Программа учебной дисциплины – это фундамент, и на нем строится весь учебный процесс, и в соответствии с программой пишутся учебники и учебные пособия, а не наоборот. Но на большинстве кафедр и по большинству дисциплин ведущие преподаватели составляют, как правило, программы по тем учебникам или учебнику, которым они пользуются, и который есть в вузовской библиотеке. Причем, многие учебники уже устарели.

Есть, конечно, факты, когда преподаватели сами разрабатывают программу, получают на нее положительное заключение экспертов, и затем пишут авторский учебник. Спрашивается, зачем ему составлять программу для этого комплекса и представлять для утверждения.

Но проблема не только в этом, а в другом – учебная программа – настолько серьезное дело, что она должна разрабатываться на каждую дисциплину в соответствующем научном центре авторитетными и крупными учеными в данной отрасли. Подготовленные ими программы должны проходить обсуждение в вузах, получить заключение экспертов, а затем только утверждаться на коллегии министерства. Под эти утвержденные программы и пишутся учебники и пособия на конкурсной основе. При этом к разработке программ и написанию по ним учебников и пособий можно привлечь всех желающих преподавателей.

Здесь возникает вопрос: почему учебные программы не должны составляться по изданным учебникам? По на-

шему пониманию потому, что программа должна отражать состояние науки в своей области – что изучено ею и что не изучено, и что предстоит изучать на ближайшую перспективу.

Если в таком ключе будут разрабатываться программы и под них создаваться учебники, то необходимость создавать учебные программы на местах в каждом вузе утратят свою актуальность. Ведь вновь написанный и изданный учебник – это учебная программа в развернутом виде. Она присутствует в нем и в свернутом виде.

И это методологически правильно! А в том случае, если будет принята к исполнению и новая парадигма высшего образования, и в частности монопредметная технология изучения учебных дисциплин, то отпадет необходимость разрабатывать и вторую часть учебного комплекса – рабочую программу – череду лекций, семинаров и практических занятий, темы лекций и семинаров, содержание вопросов, сроки и т.п.

Основная идея данной части комплекса состоит в том, что весь объем учебного материала в соответствии с учебной программой можно успешно «пересадить» в головы студентов путем пошагового движения от одной его порции к другой. При этом каждый шаг движения должен сопровождаться жестким регламентом во времени и контроле.

Идея стара как мир, но на ней пока держится вся система образования, как школьного, так и вузовского. В ней каждый шаг движения по программе рассчитан, соотнесен со временем и объемом, прописаны нормы, образцы, шаблоны и эталоны, и на каждом шагу инструкции – что, когда и как делать по ходу всего движения от первого занятия и до итогового. Но самое интересное, что в рабочей программе преподаватель сочиняет эту инструкцию сам для себя, о которой забывает сразу, как только поставил точку и отчитался перед непосредственным руководителем. И понимает,

что все, что он сделал – впустую. Рабочая программа как инструкция для практической деятельности – это одно, а живой и реальный процесс обучения – это другое. И оно называется одним словом – жизнь, происходящая в аудитории во время буквально каждого занятия, от звонка до звонка, и между звонками, и за пределами всех звонков после занятий. И вот эта жизнь и является главной, а жизнь в аудитории это бледный слепок с главной, т.е. подлинной и настоящей жизни со всеми ее красками и переливами. А жизнь в аудитории – лишь внешне прикрытая подлинной, которой живет каждый студент в общежитии. Вот эта жизнь и отторгает ту рабочую программу, с которой выйдет преподаватель в студенческую аудиторию. Он не успеет еще и слова сказать, какую хорошую рабочую программу он сделал для студентов, как эта жизнь, прибегая к образному выражению, «клацнет зубами» (и не обязательно вслух!), как от программы ничего не останется. И вмиг исчезнут слова типа: «студент должен знать, должен уметь, должен ответить на вопросы по такому образцу и т.д. и т.п.»

Если признать изложенную мысль справедливой, то рабочая программа или вторая часть учебно-методического комплекса, как и ее первая часть «Учебная программа» является избыточной и мало полезной для реального дела.

А теперь обратимся к третьей части учебно-методического комплекса, в которой излагаются методические рекомендации, связанные с непосредственной реализацией учебной и рабочей программ в ходе проведения различных видов занятий, а также с системой контроля и оценивания качества изученных знаний на текущих и итоговых этапах движения.

И в этой части комплекса мы также не видим ничего полезного, что могло бы изменить иждивенческое отношение студентов к учению – преподаватель все расскажет и покажет, и всему научит, в том числе и решению задач, и



как зачеты и экзамены сдавать. Но все эти вопросы есть в учебниках и задачниках, зачем же их еще раз выписывать? Изменяя это, неразумно и небрежно по отношению к преподавателю. Полагаем, что и часто комплекс нельзя признать научно-состоятельным.

Оценивая директивный документ под названием «Учебно-методический комплекс» и его структуру в целом, нельзя не вспомнить, что нечто подобное создавалось во второй половине прошлого столетия под эгидой вновь созданного Министерства просвещения СССР.

Нечто подобное имело такое название: «структурно-логические схемы», которые должны были создаваться по каждой дисциплине, предусмотренной учебным планом. И многие послушные и исполнительные преподаватели такие схемы разрабатывали. Каждая такая схема включала в себя свыше 100 стр. Но через два или три года «верхи» осознали, что сотворили глупость и втихую про нее забыли.

Не хотелось бы приводить аналог, но не исключаем, что и УМК будет также втихую забыт. И не просто забыт, а полностью изъят из документооборота, как и еще один директивный документ о создании в вузах различных методических и других внутривузовских комиссиях.

Здесь мы вторгаемся в обсуждение не столько педагогической проблемы, сколько социальной, в том числе и политической. Но обсуждать необходимо, так как она имеет место на педагогическом поле.

Заметим, что создание всякого рода комиссий на разных уровнях и в разных сферах жизни, экономики и государства – явление социально-общественное. А если комиссии создаются общественными организациями, а не государственными, с целью контроля властных органов, то это считается признаком демократии. И это справедливо. Но когда создаются в структуре власти, то уже нечто другое, т.е. эти комиссии обслуживают интересы власти, т.е. орга-

нов управления. Такие комиссии могут иметь место в структуре управления в силу разных причин, но не на постоянной основе, а временной. И это понятно, у управленческих структур достаточно прямых рычагов влияния на подчиненных, чтобы делиться этими рычагами с общественными организациями. Но ведь они прибегают к этому и создают комиссии! Пример тому Приказ Министерства образования и науки Украины. При этом структурный орган власти руководствуется ясной, четкой и благородной целью – демократический процесс управления процессом образования, как на местах, так и в центре! И не согласиться с этим нельзя – аргумент сильнейший!

Но все дело в том, что в создаваемом по приказу «сверху», не может быть независимости и самостоятельности, и она находится в полном подчинении у непосредственных начальников. И председатель, будь то методической или другой комиссии, назначается ректором вуза и полностью подотчетен ему. И в итоге он вынужден на общественных началах выполнять несвойственные ему административные функции, т.е. контролировать вместе с другими членами комиссии деятельность своих же коллег, об итогах проверки писать справки и предоставлять их в вышестоящие органы. В дополнение должен написать проект решения совета по известному образцу: кого и что проверяли, что выявили, в том числе позитив и негатив, и что нужно сделать, чтобы устранить негатив.

С целью координации деятельности таких общественных комиссий создаются научно-методические советы, председателем которого назначается один из проректоров вуза, а на каждом факультете – научно-методическая комиссия.

В общем итоге картина с научно-методическими советами и комиссиями выглядит представительно, достойно и убедительно. Но к великому сожалению только на бумаге, а

в реальной жизни от достойного и правильного мало чего остается. За кадром видимого происходит нечто такое, что не должно происходить, но происходит. Тезис обвинительный, попытаемся же обосновать его.

За многие годы вузовской деятельности на разных должностях авторам приходилось участвовать в работе самых разных комиссий и по разному профилю и по уровню, поэтому есть возможность посмотреть на них не со стороны, а изнутри. Ведь комиссии – не изобретение нового времени, они пришли к нам из прошлого. Еще в советские времена каждый вуз один раз в пять лет подвергался инспекторской проверке со стороны соответствующего министерства. С этой целью оно создавало инспекторскую комиссию, председателем которой назначался работник министерства, а члены комиссии – представители различных вузов. При этом никому из руководства министерства и в голову не приходило ставить под сомнение подобную практику. А сомневаться было необходимо. Почему? Да кто из проверяющих, приглашенных из других вузов, будет портить отношения со своими коллегами – ведь сегодня мы их проверяем, а завтра они же нас будут проверять. Поэтому все итоговые справки о работе инспекторской комиссии писались с большой осторожностью, чтобы не нанести ущерба и вреда проверяемым. И соответственно и сама проверка деятельности проверяемого вуза была мягкой и осторожной. Это жизнь и поэтому все понятно и объяснимо на уровне каждого отдельного факультета.

Образец для подражания и тиражирования формата деятельности – это работа ученого света университета под председательством самого ректора.

Он работает строго по плану, составленному на целый учебный год, в котором определено общее число заседаний и все, так называемые «повестки дня» с обсуждением ключевых вопросов.

Механизм проведения совета очень простой – по каждому пункту повестки дня назначается ответственное лицо, которое и готовит все необходимое для заседания.

Формирование повестки дня диктуется необходимостью охватить как можно больше различных сторон деятельности вуза, причем наиболее важных и значимых, и как можно больше структурных подразделений проконтролировать по этим сторонам деятельности. Для обсуждения таких ключевых вопросов повестки дня и назначаются комиссии во главе председателя, который и готовит материал для проведения ученого совета, а контролируемое служебное лицо готовит отчет о работе своего подразделения.

В общем итоге по обсуждаемому ключевому вопросу повестки дня готовится три основных документа: **отчет** контролируемого служебного лица, **справка** комиссии об итогах проверки, **проект** постановления совета. Дело за малым – привлечение лиц для обсуждения отчета и справки. И все делается под протокол, который ориентирован на проверяющих и подлежит длительному хранению в архиве.

Таков общий формат деятельности всех советов и всех комиссий, создаваемых и работающих в режиме реального времени буквально в каждом вузе.

Мы этот формат воспроизвели подробно и в деталях неслучайно, преследуя цель показать, что следует за протоколом события, т.е. после того, как вопросы повестки дня обсуждены, решение принято. Все дело в том, что в реальной жизни ничего не следует и ничего не меняется и все продолжает идти накатанной дорогой. Чернила на протоколе еще не высохли, а про него уже все забыли кроме делопроизводителя. Энергия, какой-то труд всех участников события, затраченное время – все ушло в никуда, в пустоту, в «черную дыру» бесследно и навсегда. Наверное, не было случая ни в одном вузе, чтобы ученый совет возвращался к повторному обсуждению вопроса с целью проверить ре-

зультаты выполнения принятого постановления. Если и случилось нечто подобное, то это редчайший факт.

Конечно, деятельность ученого совета как коллегиального органа управления на порядок выше по сравнению с деятельностью научно-методического совета и методической комиссии, но и его деятельность нуждается в серьезной модернизации. На нем следует обсуждать не текущие вопросы и проблемы ради протокольных интересов и штампованных решений типа «несмотря на положительные стороны, есть и недостатки, по устранению которых надо решить: а)...; б)...; в)... и т.д.», а серьезные наукоемкие проекты, ориентированные на долгосрочный поиск в деле резкого повышения уровня подготовки высококвалифицированных кадров и защиты и укрепления всех сторон их здоровья.

С этой целью необходимо разрабатывать для обсуждения возможно не один проект, а два – взаимно альтернативно действующих. Вот в этом случае совет и будет соответствовать своему названию «ученый совет», который действительно решает крупные научные проблемы, обсуждая на своем рабочем заседании какой-то принципиально новый проект по организации нестандартного учебно-воспитательного процесса. Мы имеем в виду наш проект, представленный в данной книге.

В данной точке движения мысли позволим себе высказать такое предположение о развитии событий в таком направлении.

Во-первых, этот проект может вызвать большой интерес и всех членов совета без исключения и соответственно самое горячее обсуждение. Непременно нашлись бы и горячие сторонники и противники проекта. В силу этого дискуссия получилась бы острая и вместе тем плодотворная. В случае утверждения проекта большинством голосов – решение не было бы отправлено в архив и небытие, а послужило бы руководством к действию буквально на следующую

щий день или ближайшие дни в том объеме, в тех границах, на том месте (названных факультетах, курсах), в которых будет предусмотрено. И далее, это решение находится под контролем совета на протяжении не только года, а на протяжении всех лет обучения экспериментального потока студентов по этому проекту от первого курса и до выпуска. А это уже не просто формат бумаги, протокола, это – сама **жизнь** студентов целого потока, рожденная самим советом. И безусловно каждый год, а, возможно, и дважды совет сочтет возможным обсуждать достигаемые результаты экспериментального обучения на промежуточных этапах движения. И это действительно сама жизнь, причем единая для всех – и студентов, и преподавателей, и членов ученого совета. Разве не потрясает такое событие? Еще как может потрясать и радовать всех, если такое случится. И не обязательно по нашему проекту.

Ведь могут появиться и другие проекты, если открыть движение в эту сторону. К сожалению, оно пока перекрыто наглухо директивными документами и циркулярами, в которых главной ценностью в обучении студентов считается качество знаний, а не способ жизни и все стороны их здоровья.

А в общем итоге из всех директивных и протокольных бумаг, в том числе учебно-методических комплексов, научно-методических комиссий, рабочих протоколов советов всех уровней слова «способ жизни студентов и их здоровье» выпадают совсем или появляются от случая к случаю ради красного словца.

На местах все участники образовательного пространства как исполнители директивных бумаг понимают, что борьба за качество знаний, ради которых и плодятся все эти бумаги, – это тупик или движение в никуда, вынуждены принимать их к исполнению, и играть в навязанные сверху

бумажные игры. По существу бумага обрела параллельную жизнь в одном ряду с реальной.

И самое удивительное, что в параллельной (бумажной) жизни участвует тысячи исполнителей, осознавая всю глупость и ничтожность этих бумаг, их создателей. Но нельзя одновременно одними и теми же руками творить глупость и продукт высшего образования высокого качества: низкого – да, но высокого – никогда!

Тот факт, что в реальной жизни директивная бумага играет в вузе главную роль, можно увидеть и пронаблюдать в реальной жизни вуза. Для этого достаточно посмотреть на работу комиссии любого профиля и уровня, будь то внутренняя вузовская комиссия или из центра, министерская. С чего начинает работать комиссия? Ответ один – с изучения бумаг, разработанными на проверяемой кафедре и документации. А их полным-полно – индивидуальные планы, учебно-методические комплексы, протоколы заседания кафедр и многое другое. Кто и как, насколько внимательно изучает все эти бумаги – трудно сказать, это на совести проверяющих. Кроме изучения бумаг и попутных бесед с теми, кого проверяют, и в зависимости от уровня и функционального назначения комиссии, в студенческих группах проводятся контрольные работы и тесты установленного формата и в рамках тех задач, которые поставлены перед комиссией. И после этого пишутся объемные справки об итогах проверки. Например, объем справки, в которой дается заключение на выдачу лицензии или на ее обновление по той или иной специальности, составляет 25 – 30 страниц развернутого текста с приложениями о результатах проведенных тестов. Само содержание текста настолько заформализовано, что читать его нет ни интереса, ни удовольствия. Эти справки, видимо никто внимательно и не читает, и их место – архив.

Таков стиль и таковы методы работы любой комиссии. И мы не знаем ни одного случая, когда какая-то комиссия,

то ли председатель, то ли кто-то из членов проявили интерес к тому, чем живут студенты, что их волнует, какое состояние здоровья, как с питанием, чем занимаются в свободное время от занятий, каков порядок в общежитиях, соблюдается ли в них установленный режим жизни и многое другое. Увы, это не предусмотрено форматом – способ жизни студентов, их здоровье комиссии не волнует, так как здоровье – дело медиков, а не членов комиссии.

Нарисованные нами методы написания официальных справок по итогам работы комиссий не единственные. Есть еще и другие, тщательно скрываемая и конспирируемые, но они, на наш взгляд, широко используются. Эти методы очень просты и, главное, безотказны, заключаются в том, что проверяемое ответственное лицо (зав. кафедрой, декан, проректор) сам о себе и своих подчиненных пишет справку в соответствии с установленным стандартом и шаблоном. И справки получают хоть на выставку – в меру критичными, в меру положительными.

Какой размах такой самодеятельности, никто не знает, одним словом не «черная дыра», а «дыра черная», потому как дело-то совсем темное, а не светлое. И как бы нам не хотелось, оно присутствует в реальной жизни вуза. И ее темная сторона присутствует не только в деятельности комиссии и написании справок и в более широких масштабах.

И с этим нельзя не считаться, если обратиться к студенческой жизни. Она разыгрывается как минимум в трех вариантах. Один из которых – жизнь в аудиториях во время учебных занятий, адресованная преподавателям, второй – жизнь после учебных занятий, адресованная ближайшему окружению, и третий – жизнь внутренняя, плотно закрытая от постороннего взгляда. В этом внутреннем мире и происходит самое главное, и он определяет все – отношение к самому себе, к окружающему миру, выбор своего места в этом мире, выбор первоочередных потребностей и способов



их удовлетворения, и много-много другого, неизвестного для нас и для окружающих.

Главный координатор внутреннего мира – это совокупность мировоззренческих взглядов на все то, что происходит в окружающем мире, и внутри себя, или иначе **личная философия**, носителем которой является каждый студент в отдельности, и у каждого из них она разная. Она и определяет устойчивый способ жизни, который и ведет студента либо к созиданию чего-то полезного для себя и для окружающих, либо к разрушению и деградации, в никуда. Она и порождает три варианта жизни – официальной, неофициальной и личной для себя.

Размышляет ли об этом какая-либо комиссия, контролирующая ход событий в вузе? И пытается ли установить контакт с внутренним миром студентов? Возможно, но скорее нет, т.е. это не прописано ни в одном директивном документе, а все комиссии работают в рамках установленных полномочий. Они же заиклены только и только на контроле качества изучаемых научных знаний.

Еще и еще раз обратим внимание, приобретаемое то или иное научное знание, независимо от того, отдельное оно или совокупное, теоретически значимое или не значимое, базовое или какое-то частное, в голове студента не самый главный элемент в его черепной коробке. Студент прекрасно осознает, что изучаемое знание – не самое главное в его жизни, ведь то, что он сегодня чего-то не знает, он может узнать завтра, а то, что узнал завтра, он может забыть послезавтра. Для него главное – это личная философия, ориентированная на удовлетворение его растущих жизненных потребностей, растущих изо дня в день в его внутреннем мире на собственном «рассоле»!

Изучаемые научные знания являются абсолютно нейтральными к личной философии студента, и они сами по себе не способны ее изменить или формировать заново, пе-

рестраивая ее на тот случай, если она, мягко говоря, не совсем правильная, а, возможно, даже и разрушительно-криминальная.

Чтобы влиять на личную философию студента, и, возможно, рестраивать ее с одной тональности, особенно с разрушительной, на другую – созидательную, есть только один путь – пробудить, мотивировать и создавать соответствующий способ жизни – не праздно-созидательный, а напряженно заряженный на большой труд – физический, интеллектуальный, социально-нравственный. Другого пути нет. И тут уже никакие комиссии, и никакие директивные документы, действующие в настоящее время, не помогут. С этой целью необходимо разрабатывать и запускать в действие другие механизмы, связанные с не только контрольными и командными функциями, сколько с организаторскими и научно-поисковыми. А эти важные функции Министерством образования и науки в реальной действительности фактически игнорируются. Странно как-то получается – Министерство образования и науки игнорирует **науку**, во всяком случае, **педагогическую** полностью, не проявляя к ней ни достаточного доверия, ни уважения.

Об этом свидетельствует такой подзаконный документ как «Положение о ДАК», в котором Министерство узурпировало право быть высшим судьей вузов – жить им или не жить, давать разрешение на осуществление ими образовательной деятельности или не давать, а если давать, то на каких условиях, в каких границах и множество других оговорок.

Все это можно понять и объяснить с позиций защиты интересов государства, а это – святое дело! Но нельзя понять и объяснить того, что документ ставит заслон для самостоятельного проведения научных поисков, отходить от стандартов и принимать нестандартные решения по принципиальным вопросам. Какой вуз рискнет проводить серь-

езные научно-практические поиски в области технологии образования, если он может быть лишен лицензии. Поэтому комиссия по аккредитации и лицензированию вузов и держит их в безоговорочном повиновении и послушании.

Позиции этих разрешительно-запретительных комиссий в ранге государственном настолько сильны, что с ними вынуждены считаться Национальная академия педагогических наук Украины, которая до настоящего времени не имеет на своем балансе и в своем полном распоряжении ни одного поисково-экспериментального вуза по своему профилю, т.е. педагогического. Именно в нем и могло бы с нуля выверять какие-то новые вновь разрабатываемые научно-педагогические концепции и соответствующие ей новые проекты вуза без всякого согласования с ДАКом и получения для этого лицензии или какого-то особого разрешения. И это делается очень просто – такой вуз открывается прямым приказом министра по представлению самого проекта и его теоретического обоснования. И это не все. Еще необходимо выделить необходимый денежный грант или сто процентное финансирование этого проекта на договорной основе. А для плотного контакта необходимо и оказание необходимой помощи еще поставить постоянного представителя министерства.

Далее НАПН и его отраслевому научно-исследовательскому институту, который занимается проблемами педагогики высшей школы, необходимо представить на стол министру такой проект. Если разработан. А чтобы не терять время и нести очень и очень большие потери в деле подготовки высококвалифицированных кадров для страны, есть резон воспользоваться, причем совершенно бесплатно, нашими разработками, которые представлены в данной книге и в ранее изданных. При условии, что гордыня и академическое чванство не помешает. Дело-то общее и обоюдно интересное и полезное, и особенно для студенче-

ства. Но это в порядке совета, не более! И в подобных случаях говорят: «В чужой монастырь, со своим уставом не ходят!»

Остается лишь сожалеть, что отраслевые НИИ НАПН не имеют собственного учебного заведения, в котором они были бы полными хозяевами, а не почетными сотрудниками из чужого ведомства. На чужой территории не развернешься и собственный научный поиск не проведешь, и только в тех границах и рамках, которые будут проведены и обусловлены хозяевами. А это уже не научный поиск с чистого листа, а пародия на поиск!

Из всего сказанного следует, что если ДАК держит в ежовых рукавицах самые авторитетные академические сообщества, научно-исследовательские институты, то что говорить об обычных учебных заведениях, в которых учатся сотни тысяч молодых людей! Вузы-то ладно, могут и терпеть такие скрытые и хорошо завуалированные пышными и модными терминами демократический и цивилизационный гнет и насилие над ними, а вот студенты как? Будут ли они и дальше терпеть подобные стандарты, которые навязываются сверху. Вопрос не риторический, а судьбоносный – ведь речь идет не только о здоровье студенчества, но и народа и государства в целом!

Вывод напрашивается сам собой – деятельность главной комиссии всей системы высшего образования должна быть коренным образом перестроена. В пользу такого вывода говорят и глубоко скрытые явления, которые стоят за процедурами аккредитации вузов, их лицензирования и аттестации. Явления эти всем известны, но о них предпочитают молчать и не предавать гласности. Они слишком грязные и позорные для вузов, поэтому и нам не хочется называть и обсуждать их. Борьба с этими явлениями – дело органов правопорядка. Но зато в руках ДАК – убрать питательную почву, на которой и вырастают эти явления, или

иначе, на которой и вырастают жулики всяких мастей и уровней.

И сделать это очень просто, внося такие изменения в «Положение о ДАК».

**Первое:** все процедуры обновления лицензирования для вуза в целом и по каждой специальности в отдельности проводить избирательно и по необходимости во всех тех случаях, когда поступают со стороны студентов, преподавателей, родителей, или по просьбе самих руководителей. Сроки лицензирования (один раз в пять лет) изъять.

Вновь создаваемым вузам и открываемым новым специальностям выдавать лицензии сроком на 5 лет, и в случае отсутствия жалоб или обращений руководителей продлевать лицензии на бессрочное использование.

Подобные изменения внести в «Положение» относительно аттестации вузов на предмет уровня его деятельности.

**Второе:** все крупные и авторитетные университеты, созданные до 1990-х годов, выводятся из-под процедуры лицензирования и аттестации, как унижающие их достоинство и исторические заслуги, а имеющиеся у них лицензии и присвоенные уровни остаются у них на вечное хранение и не поддаются изъятию. Не подлежит лицензированию и те специальности, которые могут открываться в будущем решением самого университета.

**Третье:** в связи с резким сокращением и ограничением разрешительно-запретительных функций ДАКа, ей вменяется организаторская функция, более соответствующая ее названию – функция предоставления вузу полномочий на организацию и представления своих успехов на всеукраинских и международных смотрах, конференциях, олимпиадах и демонстрация на них их крупных успехов и достижений в области высшего образования.

Подчеркнем, ставка на успех в деле образования, а не на выявление пресловутых недостатков, недоработок, ошибок и т.п. Вот та новая педагогическая философия, которая способна объединить и гармонизировать способ жизни всех основных участников образовательного процесса – управленцев, преподавателей, студентов. Ведь именно они главные игроки на педагогическом поле и им вместе состязаться за главный приз – за качество подготовленного специалиста и его здоровье во всех его составляющих!

А это значит, демонстрация успеха, да еще публично, достигнутого тем или иным вузом в главной составной! Нет, не в усвоении научных знаний, а совершенно в другом – демонстрации здорового способа жизни с раннего утра и до позднего вечера!

Но чтобы этот успех продемонстрировать, его же надо создать в реальной жизни вуза. А это уже поиск и создание нового типа вуза, или принципиально нового проекта, о котором говорилось ранее.

Не следует забывать, что в названии министерства есть два ключевых слов, которые соединены союзом «и» – образование и наука. А это указание на их равнозначность, и что руководить надо не только образованием, но и наукой вообще и педагогической, в частности. В отличие от других министерств, министерство образования и науки обязано быть не только исполнительным и распорядительным, но еще и организатором науки, в том числе **педагогической**. А там, где есть она, непременно должен быть научный поиск, и не вслепую, а на основе научного прогноза и предвидения, разработанных в той или иной концепции или педагогической теории.

Из такого понимания следует, что для главной комиссии министерства – державной аккредитационной – заниматься только разрешением и запрещением, а также оцениванием уровней – мелковато и примитивно с позиций педа-

гогической науки. А это значит, не прокладывать дорогу в будущее для своих подвластных служб, а плестись в хвосте текущих событий, происходящих в этих службах, именуемых вузами.

Там, где нет науки – там действуют только инструкции и команды. И не только, там буйствует еще и жизненная стихия, порождая разрушительный негатив в границах той «черной дыры», которая имеет место в сегменте директивных документов, спускаемых сверху вниз.

Мы понимаем, что такие оценки деятельности самой высокой и авторитетной комиссии при Министерстве образования и науки не найдут понимания со стороны ее членов и будут категорически отвергнуты как научно-несостоятельные. И, тем не менее, мы надеемся, что время изменит отношение.

Но для начала членам ДАК не мешало бы прочесть эти оценки и данную книгу в целом. И сделать первый шаг навстречу предложенной стратегии обновления функций комиссии. Данный шаг не требует большой затраты энергии, труда и денег. Он нам представляется в таком варианте.

Кто-то из членов ДАК в составе 2–3-х человек знакомится со всеми крупными педагогическими работами, посвященными высшей школе и самым актуальным проблемам, на которые обращено внимание в последние 5 – 10 лет в Украине, и принимает решение о возможной встрече со всеми авторами для совместного проведения презентации этих книг, то ли в форме симпозиума или научной конференции по проблемам использования этих книг в практической деятельности вузов и организации крупномасштабных поисков и созданию с этой целью нескольких или хотя бы одного долгосрочного поисково-экспериментального вуза. И дать дорогу такому вузу, освобождая его, условно говоря, без «аннексии и контрибуции» и ущемления прав на творчество.

Сделав подобный шаг, ДАК даст серьезный сигнал всему сообществу вузов Украины, что она сделала ставку на науку, а не на те бюрократические штампы и форматы, которые сейчас заполнили канцелярские столы вузов.

Прислушается ли ДАК к нашим советам, покажет время. Но мы надеемся, что рано или поздно, но директивным органам придется перестраиваться, модернизировать и усовершенствовать свою работу, делая ставку на защиту здоровья студента как главной ценности и богатства всей страны. А качество знаний по сравнению с этой ценностью ничтожно малая величина, чтобы продолжать поклоняться этому идолу.

Заканчивая обсуждение выделенного нами сегмента образовательного пространства вуза под названием «директивные документы», еще раз подчеркнем, что корни «черной дыры», в которой происходят разрушительные процессы по отношению к здоровью студентов кроются именно в них, т.е. в философии управленческой деятельности.

Именно на основе этой философии и разрабатываются все директивные документы, а не только названные. Поэтому менять надо философию управления и сделать **педагогической**. Она и должна объединять, а не разъединять философию как способ жизни и деятельности управленцев, преподавателей и студентов в единое и взаимосвязанное целое.

Она же объединит и основные сегменты образовательного пространства в рамках учебного процесса: лекции ⇔ все виды занятий, самостоятельная работа, практика ⇔ система отслеживания, измерения и оценивания результатов процесса, и, главным образом, успехов и достижений в интеллектуальной деятельности.

Но есть еще один сегмент, а если точнее, то **НИША** образовательного пространства, которая почти не регулируется и не контролируется директивными документами – это



жизнь студентов, которая реально протекает после занятий и между ними. Причем подлинная, естественная, а не придуманная на бумаге и в головах чиновников и их подчиненных! Ведь кто-то из них придумал 54-часовую рабочую неделю, УМК, десятки всяких комиссий, экспертные группы, всякого рода «Положения» и т.п.

Реальная и подлинная жизнь студентов, происходящая за пределами занятий, запросто поглощает в себя все «придумки», рожденные в высоких кабинетах, всасывает в свою «черную дыру» без всяких на то условий. В результате разрушительные процессы, происходящие в вузах как в рамках учебного процесса, так и вне их не блокируются, не ограничиваются и не подавляются, а расширяются и увеличиваются. Более того, набирают силу и прямым путем здоровье студентов катастрофически падает и разрушается. Мы имеем в виду не только медицинское или физическое, но и психическое и духовное.

Не осознавать и не понимать этого – значит быть слепым, глухонемым и бесчувственным! А если осознавать и понимать, то необходимо трехликую реальную жизнь студентов и во время занятий, и после занятий заменить на единую и одноликую, которая бы была наполнена великим созидательным смыслом и содержанием – энергией цели, мысли, тела и духа!

Начинать эту новую и единую жизнь вживую пробуждать, мотивировать и внедрять ее философию можно только и только с первого курса, так как внедрять ее на старших курсах уже поздно. На этих курсах тройная жизнь уже пустила глубокие корни, вырвать которые не так просто.

А на первом курсе успех обеспечен, если в это дело вложить душу, сердце, ум, энергию и волю! И соответственно, в течение первых дней или первой недели подготовить всех первокурсников к тому, чтобы они приняли **но-**

**вую** студенческую жизнь внутренне, и стали ее подлинными хозяевами.

В отличие от «старой» жизни, т.е. той, которая сложилась традиционно и в которой «от сессии до сессии живут студенты весело», новая жизнь навсегда хоронит такое понятие как «экзаменационная сессия». И вместе с ней вольготную, веселую и безответственную жизнь по образцу «куда кривая вывезет». Новая жизнь, назовем ее созидательной, – это преодоление самого себя каждый рабочий день, начиная с самого раннего утра.

Она включает в себя неприменную и обязательную утреннюю физкультуру на свежем воздухе под руководством преподавателя физкультуры по полной программе физических нагрузок на все составные физического организма. И не 10 – 15 минут, а не менее 30 – 35 минут или даже 40 минут.

Созидательная жизнь – это когда после физкультуры следует холодный или горячий душ, завтрак и реализация личной целевой установки на целый день – как из расчета на 8 часов интеллектуального плана, из них 4 часа до обеда и 4 часа после обеда, так и из расчета на отдых вторые 8 часов, сверх рабочего дня, используемые в своих интересах и планах, но непременно значимых и полезных для здоровья.

Созидательная жизнь – это когда студент, зарядив себя физически, с радостным настроением за 5 минут до звонка – в аудитории, в которой ждет его уже преподаватель. С преподавателем студенты познакомились ранее и знают, какую дисциплину им предстоит изучать под его руководством. Входя в аудиторию, каждый студент проходит на свое рабочее место, достает все необходимое для работы: рабочую тетрадь, книги, а возможно и персональный ноутбук или планшет и, не дожидаясь звонка, погружается в чтение, не реагируя на то, что происходит вокруг.

Это и есть созидательная жизнь, когда каждый студент четко знает, что ему надо делать на весь период изучения дисциплины, и в том числе по сколько страниц прочитывать до обеда, после обеда, сколько за каждую неделю и за все недели. И не только знает, но все делает, чтобы выйти на тот уровень успехов, на который он хотел бы выйти в соответствии с объективными показателями.

В этот отрезок времени каждый рабочий день в течение 8 часов учебных занятий (4 часа) и самостоятельной работы (4 часа) каждый студент в режиме слушания живет минимально малую долю времени. Основное время он тратит на чтение, внутреннее и внешнее говорение, писание, искание, творение и созидание промежуточного и итогового продуктов.

А это особая интеллектуальная жизнь, и когда студент все это делает и выполняет, то он непременно испытывает огромную радость, удовлетворение и вместе с тем вдохновение и потребность повторить подобный режим интеллектуального труда в процессе изучения следующей дисциплины в паре с другим преподавателем.

Режим-то особый, нестандартный, и он освобождает студента от бегания от одного преподавателя к другому, из одной аудитории в другую, и быть рабом учебного расписания.

И это действительно новая жизнь, не только созидательная, но еще и свободная, и в то же время полностью самостоятельная, и самое главное – **успешная**, без всяких неприятных сюрпризов и неприятностей.

Данный факт позволяет каждому студенту изучить дисциплину, выполнить весь объем заданий в более короткие и сжатые сроки по сравнению с запланированными, например, в 2 раза. И это абсолютно реально и возможно, если студент включает желание, цель, характер и волю.

Случись такое, у студента, избравшего такой путь, есть выбор: а) либо на оставшийся срок (например, 2 или больше недели) устроиться где-то временно на физическую работу, чтобы поправить свои финансовые дела; б) либо отдохнуть и заняться каким-то полезным и в то же время интересным делом; в) либо сделать отрыв от всей группы и приступить к изучению в таком режиме и темпе следующей учебной дисциплины.

Возможность потрясающая, особенно для тех, кто учится за свои деньги, а если точнее, за родительские. И сократить сроки обучения в два раза! И тот студент, который выберет для себя такой путь, будет жить действительно подлинной и настоящей жизнью, наполненной трудом, положительными эмоциями и приносящей радость и нравственное удовлетворение. Найдутся ли такие студенты? Хочется верить и надеяться, что средняя школа пока еще не разрушила у всех естественное желание и зов крови стремиться в даль, на высоты или в глубины, познавая себя, свои возможности и окружающего мира.

Здесь возникает такой вопрос: возможно и реально ли пробудить у всех первокурсников такую жизнь в рамках учебных занятий, где все расписано, регламентировано в традиционных условиях, не меняя ничего? Ответ ясен – невозможно.

Широкие возможности для полноценной, настоящей и подлинно свободной и творческой жизни открываются только тогда, когда с первых дней занятий в студенческую аудиторию войдет новая отрасль педагогической науки – педагогическая философия! И вместе с ней философия управления образованием, философия обучения студентов способу жизни, и философия жизни и учения самих студентов. Причем в полной ширине и единстве, ориентированная только и только на успех и достижения, гарантирующие все стороны здоровья личности студента.

Это станет возможным, когда подлинная и настоящая жизнь будет иметь продолжение для студентов и после занятий, т.е. вторую часть бодрствующей жизни. А это не так мало, или почти столько же времени – 8 часов. Как этими часами распорядиться? И вузу, и всем студентам? Вопрос не риторический, а жизненно важный. Ведь речь идет о здоровье студентов, а не только о знаниях, которым была посвящена одна треть часов суточной жизни. Вторая и третья должны быть посвящены другим нагрузкам, и на другие подструктуры личности направлены, чтобы дать отдых интеллектуальным подструктурам.

С этой целью и необходимо учить студентов, как правильно и успешно организовывать свою жизнь после занятий. Если каждый студент хочет быть здоровым, он не решает после занятий предаваться безделью, лени, сомнительным развлечениям и успехам.

Чтобы избежать соблазна жить легко и развлекательно-разрушающей жизнью необходимо включать студентов в занятия спортом, физическим трудом, различными видами искусства, социальной деятельности благотворительного характера.

Поэтому каждый студент обязан составить режим жизни на каждый день рабочей недели, в котором предусмотреть все важное и нужное, что будет он делать в течение дня, особенно после занятий.

В качестве доброго совета можно порекомендовать студентам:

а) не менее 2 – 4-х дней в неделю не менее часа в день заниматься спортом, выбрав для себя нужные секции и направления (не более двух);

б) не менее 2-х часов заниматься различными видами искусства по выбору (музыкой, песнями, художественной самодеятельностью, живописью, скульптурой, чтением художественной литературой и др.);

- в) физическим трудом по выбору (домашний, на задворе вуза, по уборке города и т.п.) не менее 1 часа в день;
- г) благотворительным трудом не менее 1 часа в день;
- д) личное время – 2 часа в день.

Главная забота организаторов такой жизни студентов вне учебных занятий состоит в том, чтобы их труд в эти часы был не в тягость, а в радость, и переходя от одного вида занятий к другому все делали с удовольствием и желанием. И только в этом случае каждый студент будет чувствовать себя защищенным от всяких соблазнов жить другой жизнью – легкой, беззаботной, ленивой и мелкокорыстной.

Отсюда вытекает главная мысль – весь учебный процесс должен быть организован таким образом, чтобы у студента возникла внутренняя потребность и мотивация к самоорганизации и самодисциплине, умению рационально использовать рабочее и нерабочее время, найти разумный баланс умственного, физического, нравственного труда и отдыха.

Во всех тех случаях, когда студент проживет день в активной и напряженной работе в разнообразных видах труда, вечером, ложась спать и испытывая огромное удовлетворение от сделанного и чувствуя усталость, мгновенно уснет и будет спать здоровым сном до утра. Проснувшись, каждый из них уже твердо будет знать, что ему предстоит сделать в день текущий!

Разве это не прекрасно в жизни молодого человека? В настоящей жизни, а не в бумажном расписании во всякого рода комплексах и программах, о которых студент знать не знает. Он живет полной жизнью по своей собственной программе, при условии, что он ее сам и составил, а не навязали ее извне.

Вопрос лишь в том, кто должен организовать такую жизнь и сделать так, чтобы она непременно и обязательно состоялась. И на общественных началах такое дело не сде-

вать. Его должны делать те, кому по должности положено: проректор вуза (по воспитательной работе, если имеется таковой или по административно-хозяйственной работе), деканы и их замы, заведующие кафедрами (физического воспитания, философии и социологии, педагогики, психологии) и, наконец, кураторы.

Центральная фигура среди названных – это декан факультета. Подлинная жизнь студентов, подчеркиваем, не только в аудитории – его прямая забота. Именно декану принадлежит честь гармонизировать свою деятельность и деятельность своих подчиненных – преподавателей и студентов. И если декан не осознает это или осознает и понимает, но не хочет этим заниматься, то это значит, что ему личная карьера и собственное благополучие дороже, чем здоровье своих студентов. В этом случае гармонизации философии жизни управленца и его подопечных – преподавателей и студентов не получится. Формальная сторона – будет по-прежнему торжествовать и разрушительным процессам никто и ничто не перекроет дыхание.

Мы далеки от мысли обвинять деканов в том, что они не хотят проявлять заботу о здоровом образе жизни студентов. Многие из них и хотели бы работать в этом направлении, но бюрократический пресс давит на них сверху и приучает их жить бумажной и формальной жизнью. Она выглядит так:

- каждый декан факультета является членом двух параллельных Советов вуза – Ученого Совета и научно-методического и должен каждый месяц посещать заседания советов, принимать в них участие и выполнять поручения (это два неполных рабочих дня в месяц);

- один раз в неделю необходимо проводить заседания совета собственного факультета (это еще один неполный рабочий день);

- принимать участие в заседании одной из кафедр факультета, членом которой является (еще один неполный рабочий день);

- и, наконец, раз в неделю посещать и принимать участие в оперативном совещании, которое проводится руководителем вуза.

С формальной точки зрения вся эта череда событий в жизни каждого декана выглядит безупречно, достойно и олицетворяет порядок и стройную систему. Но это с внешней стороны, а если попытаться посмотреть, что стоит за этим порядком, то можно увидеть нечто другое, менее привлекательное.

Например, трудно понять и, тем более, объяснить, чем вызвана необходимость создавать в каждом вузе два параллельных коллегиальных органа управления, постоянными членами которого являются в подавляющем большинстве одни и те же люди – все деканы и большинство заведующих кафедрами!

Речь идет о создании в вузах двух параллельных советов – Ученого и Научно-методического. Их появление можно объяснить тем, что руководство вузов таким способом защищает себя от возможности будущих проверок состояния дел в хозяйстве, «громадья» планов, протоколов и решений. А в общем итоге по бумагам, составленным на местах во исполнение директивных документов – одна жизнь, т.е. формальная и пустая, но с прочным бумажным прикрытием, а реальная – другая, неконструктивная и скрытая, т.е. та, которая находит место в «черной дыре».

Картина в образовательном пространстве складывается на удивление парадоксальная – одна жизнь по бумагам вроде бы и есть, а фактически – нет. Другой же вроде бы и нет, но, тем не менее, она есть. А это означает, что в вузе есть две параллельные жизни, по бумагам и по факту.



Но в той и другой жизни результаты по отношению к здоровью студентов одинаково отрицательны. Почему? Потому что в той и другой жизни доминируют и преобладают не созидательные процессы, а разрушительные. И это не наш вымысел, а то, что происходит в каждом вузе в современной реальности. И порождает такую реальность не кто-нибудь и не что-нибудь, а так называемые «стандарты высшего образования», сложившиеся исторически и обновленными современными событиями в мире образования, общества, экономики и государства. Мягко говоря, накопленные стандарты устарели, и их фундамент оказался размываемым временем и пространством, а новые оказались не очень удачными, продуманными и научно-состоятельными, поскольку вся система образования продолжает деградировать, а здоровье студентов разрушаться и точно также деградировать, как и здоровье их преподавателей и управленцев, принимающих участие в выборах и взятках.

Вот это и есть «черная дыра», которая показала всему миру свое лицо! Нет, не лицо, а обличье! И это обличье гнездится не где-нибудь, а в стандартах современного высшего образования, в том числе в стандартных формах, методах и технологиях обучения, учебных планах и программах, директивных документах. Вот эту сторону высшего образования мы и хотим раскрыть в этой книге. Одновременно пытаемся показать и пути выхода из этого порочного и замкнутого пространства, но не путем реформ и резких тотальных движений и решений, а постепенно и осторожно, через научный поиск, путем создания отдельных поисково-экспериментальных площадок и принципиально новых вузов с нулевой точки отсчета.

Опираясь на ранее выполненные исследования, мы и попытались разработать проект такого вуза, его концептуальную основу. Как нам это удалось – судить читателю.

Конечно, нам хотелось бы, чтобы эту книгу прочитали и те, кому это положено делать по занимаемой должности, и от которых зависит принятие решений по ней – принять к исполнению изложенный проект, или отвергнуть его как научно-несостоятельный – это их право и дело их совести и научной компетентности. А мы свою компетентность в понимании стандартов высшего образования и что стоит за ними, изложили в данной книге. Она базируется на многолетнем опыте работы в вузе и тех исследованиях, которые проводились нами за все эти годы.

## ГЛАВА 5 НОВЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОНЯТИЯ И ЧТО СТОИТ ЗА НИМИ

Сразу оговоримся, что процессы обновления понятийного аппарата любой науки, в том числе и педагогической, явление естественное и положительное. Это также справедливо и по отношению к тем понятиям, которые отмирают и вытесняются из научного оборота.

Главный вопрос состоит в другом, а именно, что стоит за содержанием новых понятий и какую пользу они несут для образовательного проекта в любом учебном заведении, в том числе и в вузе. И второй вопрос, не менее важный, в какой мере и, возможно, в каких пропорциях они несут созидательные процессы для защиты и укрепления всех сторон здоровья тех, кто учится в вузе. Это в полной мере относится и к тем, кто учит студентов. Преподаватели не могут и не должны защищать здоровье своих студентов ценой утраты или разрушения собственного. Это противоречит здравому смыслу и существующему законодательству об охране труда как взрослого поколения, так и подрастающего.

Начнем с краткого обсуждения нового понятия для украинской педагогики – «дошкольное образование», ориентированное на возраст детей от 5 до 7 лет. Казалось бы, это понятие находится на большой дистанции от вузовской практики образования, но это не совсем так, поскольку педагогов-практиков для дошкольного образования призваны готовить вузы педагогического профиля. Поэтому связь между этими двумя циклами является объективной и закономерной. Прослеживая эту связь, можно найти ответ на вопрос: что стоит за этим новым понятием, пришедшим к нам из-за рубежа, и взятым на тотальное использование и внедрение во всех дошкольных учреждениях.

Что стоит за этим? Естественно, как следствие с появлением данного педагогического поля было вытеснено понятие «Дошкольное воспитание», оно ориентировано только на ясельный возраст.

Хорошо это или плохо и, прежде всего, для детей 5 – 7 лет, головной мозг которых своей чистотой и свежестью привлек внимание взрослого поколения и, в частности, чиновников из образовательного ведомства?

Вразумительного, точного и объективного ответа дать никто не может, хотя первичные результаты внедрения образовательных программ очень и очень впечатляющие! Еще бы! Детский-то мозг еще чист как стеклышко и не захламлен массой сведений, впечатлений, текущих бытовых слов и их значениями. Это все равно, что засеять хорошо вспаханную и обработанную черноземную целинную землю злаковыми зернами! Что же станет с этой землей через пару десятков лет, если не давать ей отдых, не менять на ней севооборот, т.е. лишить эту землю возможности восстанавливать растроченные ресурсы. Но ведь это всего лишь земля!

Что говорить, мозг некоторых только-только набирает силу и очень далек от завершения своего развития. Поэтому нельзя не осознавать и не предвидеть подобного развития событий в этом направлении. И не мешало бы посмотреть на отдаленные следствия внедрения образовательных программ в естественный процесс развития головного мозга и всех функций в латентный, т.е. скрытый период его становления и формирования.

В этом плане имеет большой смысл определять судьбу тех детей, которые прошли через образовательные программы еще в 60-е, разработанные крупным и известным украинским педагогом, профессором А. П. Усовой, и посмотреть на них, в каком состоянии с точки зрения здоровья их психики и всего организма в целом, и сложившейся жизни и судьбы в целом. И заодно посмотреть на судьбу и сло-

жившуюся жизнь тех учеников начальных классов, которые в 60-е годы прошли обучение по программе профессора Л. В. Занкова, ориентированного на опережающее развитие. И посмотреть на них, что с ними стало на сегодняшний день, хотя бы какой-то части из них на основе случайной выборки. Мы не исключаем того, что могут быть обнаружены следствия очень тревожного характера, если не больше. Например, отклонения в психике, преждевременная смерть, различные физические болезни, разрушение нравственных норм, правонарушения и преступления и др.

А если посмотреть на аномальные факты, имеющие место в развитых и цивилизованных странах – хладнокровные расстрелы и убийства вчерашними школьниками своих бывших соучеников, учителей и совершенно незнакомых людей! Не учились ли эти преступники по особым образовательным программам и нет ли связи между этими, казалось бы, отдельными фактами? Одним словом, подумать есть о чем... И главное – искать истоки, с которых начинаются разрушения человеческой личности и созревание будущего преступника. А они наверняка лежат в самом раннем детском возрасте и по инерции могут получать развитие и в вузе.

Это не мешает помнить всем тем, кто причастен к разработке новых образовательных программ для подрастающего поколения всех возрастов, в том числе и студенческого. И здесь подход должен быть один единственный – сначала поисково-экспериментальная проверка той или иной программы преобразования на небольшой экспериментальной площадке, но в долговременном формате. И только после этого в случае подтверждения ожидаемых результатов – выход в конкретную практику, но только и только на добровольной основе всех участников, изъявивших желание добиваться таких же успешных результатов. И никаких тотальных реформ системы образования сверху – пришло

время оставить ее в покое и дать все возможности для постепенного и плодотворного саморазвития, самопреодоления и самосозидания!

Как видим, на примере двух понятий как новых, появившихся в 60-е годы прошлого столетия («дошкольное образование» и «развивающее обучение»), которые привели к тотальному изменению образовательных программ, мы не можем дать ответ на вопрос – хорошо это или плохо для сохранения здоровья всех активных участников реализации этих программ. И нет ли реальной и объективной связи этими преобразованиями, которые происходят в системе образования в связи с реализацией и внедрением новых понятий с фактом непрерывного ухудшения состояния здоровья учеников – физического, психического, духовного.

Наш ответ однозначен. Есть эта связь, но она пока в полной мере и глубоко не осознается, т.е. глубоко скрыта от наблюдения и отслеживания. Чтобы установить эту связь, необходимо обратиться к осмыслению содержания новых понятий и постараться увидеть, какие процессы стоят за ними из двух взаимно полярных – разрушительных со знаком минус и созидательных со знаком плюс. И каков баланс между ними, хотя бы самый приблизительный.

Но сначала еще раз заметим, что исторически накапливаемые и складывающиеся стандарты высшего образования (целевые установки, нормы и правила их реализации и др.) не могут быть вечными и неизменными. Как и любые другие педагогические явления, они подвержены под давлением времени, жизни, меняющихся обстоятельств изменению и обновлению, а какие-то и отторжению. С этих позиций нами и были проанализированы основные сегменты образовательного пространства. Но есть еще фрагмент реальной педагогической действительности, который требует обсуждения. Мы имеем в виду **язык самой педагогической**

**науки**, с помощью которого и описываются и объясняются все педагогические явления.

Языком педагогической науки являются педагогические **понятия**, среди которых много есть общепринятых и в этом смысле **стандартных**. В процессе исторического развития педагогических понятий можно пронаблюдать две взаимно противоположные тенденции. Одна из них – старения и отмирания, другая – рождение и появление новых. Просматривается и промежуточная тенденция – обновление содержания тех или иных понятий, при сохранении их формы (названия понятий), или наоборот – изменяются названия, а содержание остается прежним. В качестве примера можно привести два достаточно важных понятия – «индивидуальный подход» и «лично-ориентированный подход» (новое понятие, рожденное в конце XX столетия). Между ними можно с уверенностью поставить знак равенства с допуском существования незначительных отличий. И здесь трудно сказать, хорошо это или плохо, плодотворно или неплотворно – должно показать время.

За годы независимости в украинской педагогике появилось много новых понятий, требующих глубокого осмысления и оценки, насколько плодотворно с позиций защиты здоровья личности на разных этапах ее взросления, как на самом раннем, так и завершающем, т.е. студенческом.

Для нас главный критерий оценки плодотворности нового педагогического понятия, появившегося в постоянном обороте педагогического исследования – это его внутренний потенциал. Или иначе, что несет новое понятие для образовательной практики вуза? Полезное или бесполезное? Добро или зло? Другими словами, созидание или разрушение? Или абсолютно нейтральное для образовательной практики?

К числу новых понятий, возникших в указанный отрезок времени, можно отнести:

- Кредит
- Модуль
- Рейтинговая оценка
- Образовательное пространство
- Компетентность
- Дистанционное обучение
- Социальная педагогика
- Управление
- Педагогическая философия

Мы выделили и назвали сравнительно небольшое число понятий, имеющих ключевое значение. Они широко представлены и присутствуют в педагогическом языке как в устной речи, так и в письменной – учебных книгах и монографиях, статьях и диссертациях, а также в директивных документах.

Кроме названных в научном обороте при проведении педагогических исследований используются в виде понятий новые подходы в ходе исследования. Например, синергетический подход, цивилизационный, гуманистический и др. В некоторых докторских диссертациях общее число новых подходов можно насчитать от 10 до 13.

Данные понятия мы не обсуждаем, поскольку они являются инструментами исследования, и каждый исследователь имеет право на использование того или иного инструмента.

Необходимо учитывать, что есть еще множество новых понятий, раскрывающих более глубоко названные выше ключевые или базовые понятия (9). Относительно них мы и хотим высказать свою точку зрения, которая может не совпадать с общепринятой.

Начнем с первых трех, пришедших в отечественную педагогику из запада, о сущности которых мы высказывались ранее.



Относительно первых двух понятий мы свою точку зрения высказали выше. Здесь остается лишь добавить, что они для украинской педагогики, ее теоретической и эмпирической базы являются не столько полезны, сколько вредными и разрушительными. Но это резкая оценка, а если мягче, то они являются неперспективными и непродуктивными.

Третье понятие «Модуль» может обрести статус очень перспективного и исключительно плодотворного при условии, если оно будет ориентировано, как сказано было ранее, на структуру **теории**, независимо от ее специфики и содержания. В этом случае три основных модуля выстраиваются по рангу, в соответствии с которым и выделяются:

- Модуль описания (свернутый и развернутый)
- Модуль объяснения (утверждение и доказательство)
- Модуль преобразования (правила и их применения на практике)

Созидательный потенциал подобного понимания и толкования дидактического модуля огромен и фактически неисчерпаем.

Перспективным и плодотворным, на наш взгляд, является такое понятие, как «Образовательное пространство», которое вытеснило старое понятие «Система образования».

Новое понятие отражает более широкий круг педагогических явлений, которые присутствуют не только в границах учебных заведений, но и фактически во всех сферах жизненного пространства, в том числе в экономике, политике, культуре, спорте, искусстве, кино, телепространстве, а также во всех других сегментах общественной и личной жизни каждого отдельного человека. Оно пронизывает социум, его дух и его материальную, т.е. физическую основу.

Именно данное понятие позволило нам выйти на осознание и толкование другого нового понятия – «Педагогиче-

ская философия», и развернуть его содержание в одноименной книге.

Не менее плодотворным является также и такое понятие как «Образовательные технологии», среди которых особое место занимает «Информационно-коммуникационные технологии», наряду с другими названными инновационными и новаторскими, но они не являются предметом нашего обсуждения. Здесь мы заметим лишь тот факт, что, к сожалению, выпали из обсуждения такие полюсовые технологии как «Полипредметная технология» и «Монопредметная технология», первая из которых сложилась исторически как господствующая и ведущая, вторая как не востребуемая и недействующая. Между тем, первая из них скорее разрушительная, чем созидательная, вторая – наоборот, более созидательная, чем разрушительная. Поэтому будущее за монопредметной технологией. Только и только данная технология изучения учебных дисциплин позволяет по-настоящему глубоко, предметно и достаточно успешно погружать студентов в реальный процесс обучения, а не мнимый. И гарантированно сохранять, развивать и укреплять их эмоциональное, интеллектуальное и нравственное здоровье.

Кроме названных полюсовых технологий существует еще третья – пакетно-блочная, но она является лишь переходной. Поэтому здесь не обсуждается.

Особое место среди новых понятий занимает понятие «Компетентность», имея в виду ее профессионально-педагогическую сущность. Оно может быть очень емким, значимым, очень и очень плодотворным для всех образовательной практики и для всех вузов страны, а может и не быть таким, а оставаться пустым, но зато модным.

Это обстоятельство объясняется тем, что слово **компетентность** в словарном толковании имеет двойное значение.

С одной стороны оно означает **круг вопросов**, знание которых позволяет грамотно и правильно решать какие-то профессиональные задачи, с другой – **круг прав и полномочий**, позволяющих самостоятельно решать профессиональные задачи на основе собственного приобретенного знания и накопленного опыта.

Если иметь в виду данный признак и признать его главным и определяющим уровень и качество компетентности, то все становится на свое место. А само понятие обретает исключительно плодотворное и перспективное значение. И особенно в современной образовательной практике, в которой компетентность учителей школы и преподавателей вузов, а также всех управленцев и особенно нижнего и среднего звена крайне ограничена служебными инструкциями, подзаконными «Положениями», приказами и распоряжениями, идущими сверху вниз.

В данных условиях круг прав и полномочий всех исполнителей директивных документов и служебных обязанностей сужается фактически до нулевой точки. И от компетентности ничего не остается!

Действительно, у каждого преподавателя вуза есть карточка нагрузки, выписка из учебного расписания на каждый день, где все расписано – от первого шага движения до завершающего. И в этом движении что-нибудь изменить он не в состоянии, поскольку не имеет ни прав, ни полномочий на принятие собственных решений на основе приобретенных и наработанных знаний и личного опыта с целью достичь более высоких результатов по сравнению с ранее достигнутыми.

Как в реальной действительности подобная профессионально-педагогическая компетентность может выглядеть практически, нами описано и изложено выше.

Сравнительно новым является и понятие «Дистанционное обучение». Оно внедряется в учебный процесс вуза в

приказном порядке – издан соответствующий приказ Министерства образования и науки об утверждении Положения о Дистанционном обучении за номером 466 от 25 апреля 2013 года.

Это особый случай, ведь приказы не обсуждаются, а исполняются, и это правильно. Но вот станет ли это понятие плодотворным, должны показать сама жизнь и время. Чтобы предупредить негативные последствия, видимо требуются дополнительные разъяснения и приложения к приказу. И это понятно, в электронных средствах общения имеет место широкое представительство не только созидательные процессы со знаком плюс, но и разрушительные со знаком минус.

Следующее новое понятие, которое требует обсуждения с позиций его полезности и целесообразности для педагогической науки – это «Социальная педагогика». Оно вошло в состав тех специальных наук по педагогике, по которым пишутся, защищаются диссертации, а по итогам защиты и присуждаются ученые степени кандидатов и докторов.

При этом степени присуждаются не по социологии, а по педагогике. А ведь на первом месте стоит слово «социальная», а на втором, т.е. дочернем «педагогика». Следовательно, социология – базовая или материнская наука, а педагогика ее дочерняя или отраслевая составная часть ее, как и другие составляющие – социальная медицина, социальная валеология, социальная психология, социальная государственная служба и др.

И трудно объяснить, как и почему разработчики специализации педагогических наук ввели специальность под названием **социальная педагогика!** По отношению к педагогике это не только не этично, но и унижительно. Ведь подавляющее большинство кандидатов и докторов педагогических наук являются не социальными работниками, а до мозга костей, т.е. по духу, мысли и опыту **педагогами!** Со-

циальных же работников и ученых по социологии должна возвращать собственная наука, а не наука по смежности.

Вывод очевиден: в специализацию педагогических наук должен быть внесена педагогическая социология, как отраслевая, т.е. дочерняя часть педагогики, как своей матки. Это имеет глубокий, плодотворный и перспективный смысл, так как все социальные явления, присутствующие в педагогическом поле или в образовательном пространстве того или иного учебного заведения рассматриваются и объясняются с позиций педагогической науки, и особенно с позиций педагогической философии, т.е. позиций защиты социально-нравственного здоровья подрастающего поколения с одновременным блокированием и подавлением всего асоциального и безнравственного. Возражать против этого можно, но это некомпетентно.

Если идти по этому пути, то в состав специализации педагогических наук следует ввести специальности: педагогическая философия, педагогическая психология, педагогическая социология, педагогическая валеология. Открытия ждет и прямо противоположный список: философия и педагогика (философия образования), психология педагогики, социальная педагогика, валеология педагогики. Из перечня специальностей убрать как избыточную, специальность «Теория и методика обучения», добавив в специальность «Теория обучения» частные методики. Кроме того следует исключить из списка специальностей «Дошкольную педагогику», так как возникает законный вопрос: если есть специальность «Дошкольная педагогика», то почему нет специальности «Школьная педагогика» и «Вузовская педагогика»? В тех названиях, где есть сочетания «Теория и методика» убрать слово «методика», так как это компрометирует ее, т.е. отделяет ее от теории как особое, т.е. промежуточное между теорией и практикой. Ведь любая методика – это часть теории, либо самостоятельная теория.

Более плодотворной могла бы быть такая классификация специальностей педагогических наук в отличие от общепринятой (стандартной).

Но здесь мы вторгаемся в функции ДАКа и не хотели бы навязывать высокоуважаемой комиссии свою точку зрения – она может быть услышана, принята, а может быть, и нет. Возможно и другое – услышана, но отвергнута. И это ее право. Пройдет время и жизнь все расставит по своим местам.

Нельзя не учитывать особенности и тенденции развития наук в современных условиях. Одна из них – старение и отмирание старых знаний и появление большого количества новых знаний, часть из которых заболевает признаками «моды». И как правило, «модные» понятия быстро стареют и незаметно исчезают, оставляя следы разрушения, иногда на долгие годы.

Вторая тенденция характеризуется тем, что большие открытия совершаются чаще всего и притом неожиданно на стыке смежных наук, а иногда и равноудаленных. В свете данной тенденции такие открытия могут быть сделаны на стыке педагогики и философии, педагогики и психологии, педагогики и социологии. Но это наш прогноз, не более того.

Итак, свою точку зрения относительно названных выше понятий, в том числе понятия «Социальная педагогика» мы высказали. Среди названных выше остаются еще два новых понятия, которые можно назвать «модными» и отнести их к числу новых лишь условно (форма обновленная, а содержание – старое!). К ним относятся понятия «Учебно-методический комплекс» и «Управление».

Относительно понятия «Учебно-методический комплекс» наша точка зрения была высказана ранее. Здесь еще раз добавим, что оно (понятие) абсолютно пустое и им никто не пользуется. Ни студенты, ни преподаватели. Время,

деньги, бумага, энергия преподавателей, которые составляли эти комплексы, выброшены в буквальном смысле в «черную дыру» в образе толстых папок, выставленных в шкафах на каждой кафедре.

Такое же понятие как «Управление» требует более серьезного осмысления и обсуждения, тем более, что оно ориентировано на подготовку руководящих кадров в образовании – первых лиц в учебных заведениях от детских садов вплоть до руководителей вузов I и II уровней аккредитации.

У нас нет сомнения в том, что для педагогической науки оно является в современных условиях значимым, плодотворным, перспективным и очень полезным для всей образовательной практики. Вопрос лишь в том, как понимать и толковать это понятие с точки зрения его использования непосредственно в деле.

К великому сожалению оно в настоящее время понимается и толкуется не с позиций педагогики, а с позиций экономики, наглухо закрыв глаза на тот факт, что любое и каждое учебное заведение не является экономической структурой, а является особой структурой – духовной, в которой дух и материя воспроизводится в единстве и в одном лице – лице человека, растущего и взрослеющего на всех стадиях своего развития. Главной же ценностью растущего и взрослеющего человека – его здоровье – физическое, психическое, социально-нравственное, которое и должно воспроизводиться в учебном заведении. Оно не продается, не покупается. Оно либо защищается и создается, развиваясь и укрепляясь, либо подрывается и разрушается. Третьего не дано.

В экономике же все наоборот – все продается и все покупается ради получения прибыли и удовлетворения нужд и потребностей, как личных, так и общественных. В этом и лежит пропасть между экономической структурой и

структурой учебного заведения. И к тому же в учебном заведении все те, ради которых и создаются эти заведения, не являются подчиненными, которыми можно было бы управлять.

В принципе успешно или неуспешно можно управлять лошадью, производством, строительством, сельским хозяйством, по большому счету и государством. Но управлять человеком и его внутренним миром, и всем тем, что происходит в этом сложном и большом мире, невозможно. Да и сам носитель этого мира не всегда успешно управляет им, потому что у него нет программы управления.

Из этого вытекает, что использовать понятие «Управление» на педагогическом поле необходимо с большой осторожностью и с допуском каких-то ограничений и условий. Например, говоря об управлении персоналом, надо иметь в виду, что речь идет не об управлении людьми, а управлении выполнения ими своих служебных обязанностей в границах их прав и ответственности.

В нашем представлении в учебном заведении как особой духовной структуре, **управлять** можно порядком, течением событий, организацией и технологией проведения учебных занятий, различных мероприятий, работой технического персонала и многим другим.

Но управлять воспитателями и их детьми, учениками и их учителями, преподавателями и их студентами – едва ли возможно. И вообще говорить об управлении людьми едва ли корректно и правильно. Даже если кому-то и захочется управлять кем-то из своих подчиненных или ведомых, или просто сотрудниками – не получится. Человек устроен так, что он не хочет быть управляемым, а хочет быть самостоятельным и самим собой – таков закон жизни.

Исходя из выше изложенного вывод очевиден: использование в педагогике понятия «Управление» может быть успешным и плодотворным только и только в том слу-



чае, если его содержание отражает созидательные процессы со знаком плюс, блокируя разрушительные со знаком минус. Это во-первых. И во-вторых, если за этим понятием стоит не **экономика** и ее главные составляющие, а **педагогика** и ее главные составляющие, как оговорено выше.

А теперь с этих позиций рассмотрим учебный план для магистров по специальности «Управление учебными заведениями», рекомендуемый сверху и ныне действующий. Осмысливая его структуру и содержание, приходишь к выводу, что на педагогическое поле пришел не представитель педагогической науки, а экономической. В результате мы имеем дело с аннексией или захватом педагогической территории представителями чужой науки. И, как следствие, навязыванием педагогам своих правил игры, своих взглядов, далеких от науки созидания растущего человека и защиты трехслойного здоровья – физического, психического, духовного.

Действительно, из 20 учебных дисциплин (см. приложение) почти 50% занимают дисциплины экономического цикла, в том числе такие как «Теория организации», «Менеджмент образования», «Управление финансово-экономической деятельностью», «Управление содержанием работ», «Аудит и оценивание управленческой деятельности» и др.

Как видим, экономическая составляющая в учебном плане имеет солидное представительство. А между тем, она является не главной учебно-воспитательного процесса в том или ином учебном заведении, а всего лишь сопутствующей, не столь значимой по сравнению с главной целью – воспитанием и обучением всех тех, для кого создаются эти заведения.

Еще хуже обстоит дело с тематикой магистерских работ, предусмотренных учебным планом, среди которых экономические темы, рекомендуемые сверху, занимают более

70 – 80%. Данное явление и есть аннексия или захват педагогического поля экономической наукой.

Использование термина «Управление» по отношению к педагогической науке в отличие от экономической требует большой осторожности. И это естественно и понятно, поскольку педагогическая наука имеет дело с очень тонкими, хрупкими, нежными, вечно подвижными, изменчивыми и развивающимися явлениями и процессами, в центре которых находится личность растущего человека на всех стадиях его взросления.

Если исходить из этих позиций, то едва ли можно утверждать, что процессами развития, формирования, воспитания, обучения и образования подрастающего поколения можно управлять во всех созданных и создаваемых учебных заведениях! Даже при условии, что взрослому поколению и всем тем, кому поручено **управлять** системой образования, в том числе и учебными заведениями и всеми теми, кто в них работает. Не получится! Даже с помощью безупречных по форме и содержанию директивных документов, начиная от Законов и всех других подзаконных актов, распоряжений, рекомендаций. Не получится потому, что программы управления живым процессом, с помощью которой можно было бы управлять не поддаются разработке и их невозможно создать технически с точными математическим выкладками и расчетами.

Управлять вручную, по наитию, хотению и желанию или даже по **целевой** формально-словесной программе – значит обманывать самих себя.

Составляй программы или не составляй – результат будет тот же, какой достигался и зафиксирован в прошлом накопленном опыте за все предыдущие столетия. Результат этот, достигаемый в процессе учения, на протяжении всех лет учения, известен – какая-то небольшая часть учеников усваивает изученные программы, знает по максимуму в со-

ответствии с их возможностями, а другая часть учеников – по минимуму, т.е. очень малую и незначительную часть программы, соответствующую их индивидуальным возможностям. При этом та и другая части учеников в количественном отношении по законам симметрии уравниваются и занимают из общей массы учеников не более 25–30%, а доля каждой группы составляет от 12 до 15%.

Между полюсовыми группами по итогам усвоения учебных программ находятся все остальные ученики (от 60 до 70%), часть из которых тяготеет к высокому показателю, другая – к низкому.

Таков общий итог учения буквально во всех учебных заведениях испокон веков и изменить его не дано никаким сверхмодным и самым современным методам, способам и технологиям.

Но поскольку эта цель недостижима, то не лучше ли отказаться от нее, совсем забыть о ней и никому не морочить голову – ни тем, кто вынуждены усваивать различным программы знаний, ни тем, кто стремится «пересадить» эти программы в головы обучаемых! И вместе с этим забыть и про возможность **управлять** этим процессом, поскольку он неуправляем. Об этом «кричит» заголовок данной книги, весь текст и подтекст ее содержания.

И не только об этом, но и о другом, о противоположном, т.е. о том, что управлять можно и нужно не процессами воспитания, обучения и образования, и не качеством усвоения знаний, умений и навыков, а **строительством** самой жизни, происходящей в рамках или границах этих процессов. Той жизни, которая была бы устойчивой и вместе с тем, живой, яркой, выразительной, комфортной и удобной для всех без исключения, причем без градации на группы отличников, хорошистов, троечников. Построить жизнь для всех тех, кто учится – это сделать ее здоровье насыщенной

и здоровье созидающей, приносящей радость, счастье, нравственное удовольствие и удовлетворение.

Имя строителя – педагог. Он же преподаватель, воспитатель и властелин умов и душ, и он же великий профессионал своего дела. Из ближайшего прошлого заслуживает звание «Великий педагог-профессионал» Януш Корчак, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский. Их дела были поистине великими и стали образцами для подражания для всех будущих поколений педагогов.

Они были не только педагогами-мыслителями, творцами и созидателями, бросившими вызов сложившимся шаблонам, стереотипам и обветшалым образовательным стандартам, но и обычными людьми, отдающими свои сердца, души и жизни своим детям. И учили их не просто знаниям, а достойному способу жизни и тому, как обустроить свою жизнь и свою землю, на которой живут, и как любить свою семью, близких и всех людей, проживающих на этой земле, и в целом свою Родину!

К великому сожалению из их богатейшего опыта и теоретического наследия в современной образовательной практике, как вузовской, так и школьной забыто многое. Ушли из употребления и научного оборота в ходе исследований такие слова как патриотизм и интернационализм, любовь и дружба, взаимопомощь, коллектив и личность, физическое совершенство и нравственная чистота. Выброшены на свалку понятие «общественно-полезный труд», «трудовые подвиги» и многие другие. И вместо них на педагогическом поле гуляют модные иностранные слова, которые с непривычки и произносить трудно, а не только сходу уловить их смысл. В качестве примера приведем название одной компьютерной презентации из опыта работы директора одной из школ, размещенной на сайте Славянского районного методического кабинета в рамках областной виртуальной выставки «Сучасні заклади освіти 2014»

([http://slvrayon.at.ua/load/bestseler\\_suchasnoji\\_pedagogiki/uspihniyj\\_fandrejzing\\_direkciji\\_shkoli/5-1-0-4](http://slvrayon.at.ua/load/bestseler_suchasnoji_pedagogiki/uspihniyj_fandrejzing_direkciji_shkoli/5-1-0-4)) «Успішний фандрейтинг дирекції школи та громадської організації, як фактор поповнення матеріально-технічної бази навчального закладу». Абракадабра какая-то, а не название. Почему бы не использовать простое и понятное название «Добровольные взносы спонсоров – один из успешных источников по созданию материальной базы школы» или еще как-то короче и проще. Но следование моде оказалось сильнее элементарного разума.

Попутно заметим, погоня за модными педагогическими понятиями, какой бы смысл они не несли – созидательный или разрушительный по последствиям – не самая лучшая тенденция современного образовательного пространства (и школьного и вузовского). Не самая лучшая, поскольку за ней стоит больше неизвестного и темного, чем светлого и доброго. С такой же осторожностью следует относиться и к использованию ранее накопленных понятий. Политики и власти приходят и уходят, сменяя друг друга, а педагогическая наука, обслуживающая интересы только и только подрастающего поколения и всестороннего его здоровья, остается той единственной силой, которая не подвержена властным амбициям и политическим пристрастиям. Она ответственная перед судьбой этого поколения как перед государством, так и народом и обществом в целом. Поэтому нельзя в угоду политикам отказываться от накопленных веками педагогических понятий, если они продолжают быть плодотворными. Мы имеем в виду такие понятия как: а) умственное воспитание; б) нравственное воспитание; в) эстетическое воспитание; г) трудовое воспитание, которые можно дополнить следующими: д) правовое воспитание (извлечено из наследия С. Гессена); е) экологическое воспитание (сравнительно новое).

Активное использование этих понятий современной педагогической наукой как в ходе исследований, так и всей образовательной практики – веление времени в связи с состоянием социально-нравственного, психологического и физического здоровья выпускников школ и вузов, которое из года в год ухудшается, не может не вызывать общую тревогу.

Мы неслучайно уделили много внимания такому понятию как «управление» и очень критически его оценили. По отношению к названным выше составным частям воспитания оно вообще неприменимо. А если точнее, то показано. Ведь в отличие от таких понятий как «обучение» и «образование», понятие «воспитание» включает в себя то, что влияет на развитие и формирование личности, в том числе как целенаправленную деятельность, так и нецеленаправленную, т.е. все то, что происходит в реальной жизни подрастающего поколения. А она настолько разнообразна и разноцветна, что поистине неуправляема в самом значении этого слова.

Итак, относительно названных в начале главы новых педагогических понятий мы попытались выяснить, что стоит за их содержанием, насколько они могут быть плодотворными в деле реализации целей образования.

Нам осталось обсудить еще одно, пожалуй, одно из ключевых и значимых среди всех других. Мы имеем в виду такое понятие как «Педагогическая философия». У нас к нему особое отношение, поскольку в научный оборот в широком аспекте оно введено нами. До этого времени термин «Педагогическая философия» использовался применительно к персоналиям, т.е. по отношению к тем или иным ученым (педагогам, философам, психологам), которые являлись носителями своего индивидуального педагогического мышления и собственной педагогической философией. Или иначе, собственного взгляда на реальную педагогическую действ-

тельность с позиций философской науки. Имена таких ученых широко известны.

По сравнению с теми педагогическими понятиями, которые были нами рассмотрены и обсуждены выше, оно обладает существенными отличиями, за ним стоит большее и более глубокое по содержанию, нежели каждое из рассмотренных по отдельности, да и вместе взятые.

Основания для такого вывода у нас имеются и более чем достаточные и убедительные. К ним можно отнести следующие.

**Основание первое.** Понятие «Педагогическая философия» не является привнесенным из других смежных или близких наук, и родилось оно в результате более чем 65 лет трудовой деятельности в системе высшего образования одного из авторов одноименной книги. Генезис рождения данного понятия раскрыт в ряде изданных им книг.

**Основание второе.** Понятие «Педагогическая философия» в отличие от других обладает всеобъемлющим интегрирующим свойством, которое объединяет буквально все стороны педагогических явлений и процессов, начиная от целеполагания и до выхода результатов. Оно охватывает все основные категории и понятия педагогической науки, как новые, так и классические, но в новых связях и отношениях в соответствии со всеми изменениями педагогического поля и всего педагогического пространства, или как звучит по-новому – **образовательного**.

Эти связи и отношения между всеми составляющими, и предельно малыми и предельно крупными настолько сложные и многообразные, что не поддаются ни моделированию, ни отображению на каких-то графиках, таблицах, чертежах или электронных устройствах.

В этом и заключается одно из различий между понятием «Педагогическая философия» от других, рассмотренных ранее. Каждое из них отражает лишь одну какую-то

сторону того или иного педагогического процесса или явления. Например, понятие «Образовательное пространство». Масштабность рассматриваемого объекта, некоторые условные его составные в заданных границах и не более того.

Понятие «Компетентность» – совокупность прав, полномочий, обязанностей, способностей и умений профессионалов-педагогов решать грамотно и профессионально те или иные педагогические задачи.

Понятие «Управление» отражает составные стороны и вопросы руководства учебными заведениями в режиме их повседневной жизни и деятельности всех участников этого процесса.

В подобном ключе используются, как правило, все остальные названные и не названные педагогические понятия, как новые (типа «Дистанционное обучение»), так и многие старые. Но следует учесть, что основные старые понятия или категории рассмотрены на самом глубоком уровне – на уровне самостоятельных теорий («Воспитание» – «Обучение» – «Общая теория педагогики»). Но среди новых мы такого существенного признака не наблюдаем, наоборот, просматривается другая особенность, притом существенная, которая раскрывается нижеследующим образом.

**Основание третье.** Оно состоит в том, что в отличие от всех других педагогических понятий, названных и рассмотренных выше, понятие «Педагогическая философия» разработано на уровне крупномасштабной педагогической теории, как самостоятельная часть научно-педагогического знания.

Данная система знаний удовлетворяет всем требованиям, предъявляемым к самостоятельным теориям.

**Во-первых**, она обладает всеми составными структурными элементами, присущими любой теории. К ним относятся: а) понятия; б) закономерности; в) принципы и пра-



вила; г) идеи, связывающие структурные элементы в единое целое.

**Во-вторых**, она является непротиворечивой и соответствует логике научного познания – от поверхностного слоя ко все более и более глубоким или иначе, от «живого созерцания к абстрактному мышлению, и от него к практике».

**В-третьих**, теория или выстроенная система знаний обладает свойством саморазвития и самообновления, т.е. возможностью движения к открытию новых понятий, закономерностей, идей в границах своего объекта. Данное саморазвитие обусловлено тем, что рассматриваемая система знаний обладает прогностическими свойствами.

И, наконец, **в-четвертых**, выстроенная теория «Педагогическая философия» и каждый в ней структурный элемент опираются на достаточную и надежную эмпирическую базу, в том числе на факты, примеры, события, реальные процессы и явления педагогического характера и профиля.

Изложенные выше требования к любой научной теории широко известны в науковедении (см. работы Л. Зорина, П. Копнина, В. Краевского, П. Щедровицкого и ряда других). При этом некоторые исследователи в качестве самостоятельных структурных элементов выделяют **факты**, другие – **гипотезы**. Но это не меняет общую картину требований к теории в целом, в том числе и к вновь созданной педагогической теории «Педагогическая философия», которая раскрыта на уровне структуры и развернутого **описания**, достаточного доказательного **объяснения**, **преобразования**, а также на уровне **идей**, связывающих все эти уровни в единое целое, и **прогностических ожиданий**.

Как видим, особенности понятия «Педагогическая философия» по сравнению с теми новыми понятиями, которые были рассмотрены выше, являются очень существенными и значимыми для образовательной практики с точки зрения ее

улучшения и совершенствования. Не столько по внешним признакам, сколько по внутренним, которые и определяют развитие всего сущего и важного.

Действительно, если проанализировать каждое отдельное понятие, то выстраивается такая картина. На уровне свернутого и развернутого описания раскрыты такие понятия, как «образовательное пространство»; «модуль»; «учебно-методический комплекс»; «дистанционное обучение». А такие понятия, как «компетентность», «управление» раскрыты на более глубоком уровне, на уровне объяснения. Более того, эти два понятия раскрыты в ряде докторских диссертаций на уровне теоретически-экспериментального исследования, т.е. на уровне частной самостоятельной **теории**. Но в самих диссертациях эти теории не находят структурного оформления в свернутом виде, т.е. в виде перечисления всех основных структурных элементов в их связях и отношениях.

К сожалению, и эти понятия, исследованные на уровне теории, не обладают интегрированным или системным свойством, так как носят частный и автономный характер, ориентированный на исследование одной единственной **проблемы или темы**. И, как следствие, каждый автор исследования ставит свои индивидуальные цели и задачи исследования в соответствии с избранной **темой**.

И этим все сказано относительно создаваемой новой системы добытых научных знаний в какой-то замкнутой системе независимо от того, претендует ли эта система на статус самостоятельной теории или не претендует.

В авторефератах докторских диссертаций один шаг к выводу наработанных знаний в ходе исследований сделан – называются основные ключевые слова, т.е. понятия. Осталось выйти на закономерности, правила преобразования (если это не историческая тема), и ведущие идеи. И появле-

ние новой частной теории можно считать свершившимся фактом. Но это дело завтрашнего дня, а не текущего.

А сейчас вернемся вновь к обсуждению понятия «Педагогическая философия». В ракурсе продолжения мысли, совсем иначе обстоит дело, когда речь идет о понятии «Педагогическая философия». Как понятие, так и сама теория, выросшая из него, – уникальное явление в мире педагогической науки. Это не осознавали и не понимали даже авторы книги с одноименным названием, когда поставили точку в конце книги. И только спустя несколько лет, когда были написаны одним из авторов еще две книги в развитие ранее названной, а также в процессе рождения и творения данной книги, этот факт был осознан и самими авторами.

В ходе работы над книгой возникла такая мысль: понятие «Педагогическая философия» и выросшая из него соответствующая педагогическая теория в педагогической науке является единственным совокупным элементом педагогического знания, который синтезирует, объединяет и интегрирует все другие элементы (и самые малые, и самые крупные) в одну общую картину в целом. Фактически это высшая точка в абстракции, отражающая все элементы и пласты накопленного педагогического знания от исходного и самого поверхностного слоя или уровня до самого глубочайшего.

Понятие «Педагогическая философия» во всей своей полноте, т.е. по уровню самостоятельной педагогической теории отражает все стороны педагогического процесса, которые разыгрываются и осуществляются на педагогическом поле во всех учебно-воспитательных заведениях, в том числе и вузах. Они включают и вбирают в себя весь арсенал педагогических средств и способов в организации всех процессов, начиная от постановки цели и до выхода на результат по ее реализации. В данный арсенал входят программы,

содержание, формы, методы, технологии, контроль и оценивание результатов и много другое.

Пройдя путь восхождения от высшей точки абстракции до самой глубокой точки конкретики, мы мысленно увидели гармонию этих двух точек проникновения в глубины всего образовательного пространства в целом, и всего педагогического поля в конкретной педагогической реальности.

Глубинной точкой педагогической конкретики в соответствии с теорией педагогической философии является главная **ценность** каждой личности растущего и взрослеющего человека, в том числе и студента – его здоровье. Но не в общепринятом смысле невосприимчивости к заболеваниям, а в самом глубоком, широком и всеохватывающем. Главные составляющие здоровья – это три ведущих генетически унаследованные подструктуры личности как единого целого – биологической, психологической, социально-нравственной или духовной. Гарантией же всех сторон здоровья в комплексе и в полноценном формате – это способ жизни и ее высший судья – индивидуальная философия, контролирующая буквально все – эмоции, чувства, потребности и их удовлетворение, поведение, поступки, отношения, труд, отдых, питание и многое другое.

Как видим, все потрясающе просто – **на высшей точке абстракции определения цели** и способов ее реализации в движении по горизонтали и по вертикали всего педагогического поля. **На глубочайшей точке конкретики – жизнь, здоровье и судьба каждого конкретного человека** на всех этапах его взросления, в том числе и студенческого, завершающего. А это тот этап, на котором взрослеющий человек выбирает и определяет свою будущую профессию и, соответственно свою будущую жизнь, здоровье и свою будущую судьбу. Действительно, все предельно просто и ясно. И не должно быть никаких отклонений и перекосов,

связанных с действующей целевой организацией, ориентированной на качество усвоения научных знаний, учебных умений и навыков. И, как следствие, на разработку соответствующих программ, комплексов и разного рода форм, средств, методов, технологий обучения и особых средств контроля, учета и оценивания результатов обучения и образования в целом. А за всем этим скрывается масса «черных дыр» и неизвестности по отношению к здоровью обучаемых.

Нестандартный взгляд на сложившиеся и действующие стандарты высшего образования, названные и перечисленные выше, с позиции теории педагогической философии, и обнажает с беспощадной резкостью все эти **отклонения** и **перекосы**, ведущие к глубоким провалам. Здоровье-то выпускников всех вузов без исключения, как и выпускников средних школ, всех его трех составляющих с каждым годом разрушается и ухудшается! И это очень грозный сигнал для всего взрослого поколения, для всех тех, кто управляет ходом строительства всего образовательного пространства или, иначе, его обустройством в строгом научно-педагогическом смысле.

Вместе с этим, теория педагогической философии с предельной четкостью и ясностью является во всей полноте **отношений** главным источником движущих сил в образовательном пространстве, которые либо сохраняют и укрепляют генетически унаследованное здоровье личности, либо его разрушают.

Таким источником является противоречие между двумя взаимно противоположными, т.е. полюсовыми педагогическими процессами – созидательными со знаком плюс и разрушительными со знаком минус. Эти процессы очень подвижны во времени и пространстве и обладают свойством переходить друг в друга, а не только противоборствовать и подавлять другого. В этом и заключается суть их

борьбы, которая и определяет результаты либо сохранения и укрепления здоровья, либо его разрушения. В этом суть закона единства и борьбы противоположностей.

Попутно заметим, что в противоборстве этих процессов находят реализацию и другие два закона диалектики – переход количественных изменений в качественные, и отрицание отрицания. Но эти вопросы требуют самостоятельного исследования, а мы вернемся к главной линии движения нашей мысли, нестандартному взгляду на все то, что происходит в настоящее время в рукотворном образовательном пространстве. Мы имеем в виду все те пять его сегментов, которые и рассмотрены нами выше.

Особенностью данного взгляда является то обстоятельство, что все эти сегменты мы пытаемся понять и глубоко осмыслить не с позиций исторически накопленных педагогических знаний, тех или иных разработанных теорий и концепций, например, с позиций теории философии образования, представленных в трудах В. Кременя и Б. Гершунского и других ученых, а также не с позиций теории синергетики И. Пригожина, а только и только с позиций вновь разработанной нами **теории педагогической философии**. Хотя должны заметить, что ранее накопленные педагогические знания, как и вновь разработанные по проблемам современного образования оказали огромное и существенное влияние на авторов обсуждаемой теории. Не будь этого, не состоялась бы и сама новая теория. Факт однозначный и не вызывает сомнения.

Итак, за новым понятием «Педагогическая философия» стоит целая самостоятельная педагогическая теория, которая с достаточной полнотой и доказательством описывает и объясняет сложившуюся практику образования, раскрывая ее противоречия, особенно сложные ее стороны и все перекосы. И на этой основе предписанные принципы и правила преобразований реальной педагогической действи-

тельности, ориентированные на защиту, развитие и укрепление здоровья личности обучающихся, как студентов, так и учащихся, а также воспитанников детских учреждений. Данная теория является той исходной и стартовой позицией, на основе которой и сложился наш нестандартный взгляд на стандарты высшего образования. Сущность его мы изложили в пяти главах в соответствии с теми пятью сегментами образовательного пространства, которые сложились в вузах.

Фактически данный взгляд является беспрецедентным ответом на вызовы современной жизни и текущего времени, прокладывающим дорогу для глубоких преобразований в вузе, но не путем тотальных реформ, а путем научного поиска с точно обозначенной и рассчитанной одной единственной (для начала) точки движения. Или иначе, с одной экспериментально-поисковой площадки в каком-то отдельном вузе в границах одной кафедры, одной дисциплины, одного факультета или на более крупной площади – в каком-то вузе, но с охватом всех факультетов и кафедр.

Но при этом во всех случаях первые поисковые шаги следует делать только и только в работе с первокурсниками, т.е. с теми, кто впервые переступил порог вуза и каждый из них наполнен ожиданием встречи с чем-то неизвестным и интересным, во всяком случае, не с тем, с чем им приходилось встречаться в школе каждый день и на каждом уроке.

Как только момент упущен, и первокурсники поняли, что их ожидания не оправдались, и что их ожидают до боли знакомые «от сих до сих», и каждый день – только и только слушание преподавателей, чередой сменяющихся каждый день и на каждом занятии, то все попытки изменить ситуацию окажутся тщетными. В этом мы убедились в личном опыте, в ходе которого на протяжении трех лет пытались изменить ситуацию в духе теории педагогической философии на примере изучения трех дисциплин – на первом курсе

«Общие основы педагогики»; на пятом (магистратура) – спецсеминар «Педагогическая философия»; на третьем – спецсеминар «Структура научных знаний и сущность познавательной деятельности» (факультет подготовки учителей начальных классов).

Сделанные выше выводы имеют основания быть. Действительно, опираясь на ожидания (а лекция по педагогике по нашему настоянию была включена в расписание на первый день занятий), вполне возможно пробудить желание у всех первокурсников начать по-новому в отличие от привычного школьного образа. С большим трудом и большими усилиями, но сделать это удалось и удается каждый год (об этом рассказано в книге «Теория педагогической философии – руководство к действию»).

Совершенно с противоположной картиной мы встретились на примере спецкурсов по педагогике, названных выше, на третьем и пятом курсах. Попытки пробудить у студентов этих курсов дремлющие чувства собственного достоинства заканчивались как в текущем учебном году, так и в двух предыдущих провалом! Мы имеем в виду провал в том смысле, что ни один студент из группы третьего курса в составе 25 человек, а также ни один студент из всех 12–15 человек пятого курса (оба года) не изъявил желания самостоятельно прочесть предложенную автором свою учебную книгу (одну из трех на выбор) и досрочно в присутствии группы сдать зачет в соответствии с тремя простыми критериями, с которыми все студенты в процессе вводной и мотивационно-побуждающей лекции по этому курсу в первый день изучения были ознакомлены.

Мы допускаем возможность, что причина такого безразличия лежит не в самих студентах, а в том, что преподаватель не сумел найти нужных и очень убедительных слов, чтобы пробудить у них чувство честолюбия и собственного достоинства.



Но ближе к истине другая причина – старшекурсники уже поняли, что все это им ни к чему, и лишние хлопоты, а нужную запись в зачетной книжке они получают, говоря их словами «без напряжения». Вот это и есть та «черная дыра», за которой стоит разложения личности, да и какой личности, имея в виду 5 курс и магистратуру, от которой до ученой степени несколько шагов – магистерский диплом, написанная диссертация и ее защита! Не осознавать этого, значит быть полностью нечувствительным к такой тонкой материи как индивидуальная философия будущего ученого в области педагогики.

Вот почему мы сделали решительный вывод о том, что внедрять теорию педагогической философии необходимо только и только с первого курса, чтобы не было поздно уже потом. Это **во-первых**. А **во-вторых**, не по приказу сверху, как это делается с внедрением рейтинговых оценок с накопительными баллами, с учебно-методическими комплексами, дистанционным обучением, а только на добровольной основе и личной инициативе всех тех, кто проникся духом и идеалами новой теории, и пропустил все содержание теории через свой мозг, т.е. свои ранее накопленные знания, свой опыт и свою душу. Только в этом случае можно ждать успеха. И по нашему предположению не просто успеха, а потрясающего успеха, так как нацелены на вполне конкретную, реальную и достижимую цель – на защиту здоровья! А не на какие-то там иллюзорное качество пресловутых научных знаний, умений и навыков и т.д.

И, наконец, самое главное – в теории педагогической философии лежат те самые педагогические ключи, с помощью которых открываются двери для пробуждения и мотивирования мощных созидательных процессов по укреплению и развитию здоровья студентов как будущих педагогов-профессионалов высочайшего уровня. Эти процессы

смогут блокировать и подавлять разрушительные процессы со знаком минус.

Эти ключи может использовать каждый участник образовательной практики во всех вузах Украины, независимо от своего служебного статуса, социального положения, уровня и профиля подготовленности, возраста и других особенностей и возможностей.

Фактически эти ключи ориентирования по тем площадкам педагогического поля, которые оговорены выше. Они адресуются трем основным игрокам или участникам образовательной практики в вузах – студентам, пришедшим в вуз впервые, преподавателям, идущим к этим студентам на первую встречу и руководителям внутривузовского уровня.

У каждого участника этих групп свои ключи, но с общей начинкой – составляющими – **желанием** (хотением), **волей** и **действиями**.

Каждая группа ключей открывает для **участников** соответствующей группы **нужную дверь** и в **нужном направлении** с позиций совмещенной общей цели.

Для главных участников образовательного пространства или более точнее – педагогического поля – студентов, для которых и создаются вузы, в нашей книге рекомендуются **три ключа**.

**Ключ первый**, открывающий двери для пробуждения и организации созидательных процессов, ориентированных на защиту и укрепление полноценного **физического здоровья** студентов.

Созидательные процессы со знаком плюс, гарантирующие сохранение и укрепление здоровья включают в себя:

а) разработку режима жизни, быта, труда, питания, сна и отдыха, на каждый рабочий день рабочей недели мини-

мум 36 часов (6 рабочих дней), максимум – 40 часов (5 рабочих дней);

б) строгое исполнение принятого режима жизни как общего для всех, так и индивидуального;

в) меры ответственности за неисполнение принятого режима вплоть до отчисления из вуза, проголосованные и учрежденные на общих собраниях группы или курса (конкретный режим см. в приложении).

**Ключ второй**, открывающий двери для пробуждения и организации созидающих процессов с целью защиты и укрепления психического здоровья и, особенно, интеллектуального в рамках учебных занятий и вне этих рамок.

Составными элементами созидательных процессов являются:

а) самостоятельный ежедневный интенсивный и концентрированный интеллектуальный труд в объеме 3 – 4 часов в рабочий день по внимательному и глубокому прочтению учебной или научной книги изучаемой дисциплины в монопредметном режиме;

б) публичная защита результатов труда по итогам изучения дисциплины по заранее оговоренным правилам и процедурам и благоприятном формате для студентов;

в) оформление и документирование результатов защиты в соответствующих документах установленного образца, которые скрепляются подписями трех экспертов (ведущего преподавателя, независимого специалиста, представителя студенческой группы);

г) участие студентов на добровольной основе в студенческих олимпиадах, научных семинарах и конференциях, публичных выставках и смотрах творческих работ студентов.

**Ключ третий**, открывающий двери в созидательные процессы, ориентируемые на защиту эстетико-социально-нравственного здоровья личности студента.

Составными данных процессов могут быть:

а) занятия по выбору и на добровольной основе основными видами искусств (музыка, живопись, скульптура, театр и др.) не менее двух раз в рабочую неделю (от 1,5 до 2 часов);

б) занятия социально значимыми видами общественно полезного и высокопроизводительного труда в интересах улучшения своей жизни и жизни окружающих (ближайших родственников, близких друзей, пенсионеров, инвалидов и др.), а также участие в субботниках и воскресниках по уборке мест проживания, в различных волонтерских и молодежных движениях и т.п.;

в) участие в смотрах, театральных постановках, в различных концертных выступлениях и вечерах и т.д., а также фиксирование и документирование наиболее крупных успехов и достижений, как личных, так и коллективных по ранее оговоренным правилам и процедурам.

Ключи от составных нагрузок студентам-первокурсникам вручают декан факультета и его полномочные представители по контролю и исполнению нагрузок: по физическим и трудовым нагрузкам – преподаватель физической культуры и куратор; по интеллектуальным – ведущий преподаватель; по эстетико-социально-нравственным – куратор и другие специалисты.

При вручении символических ключей декан проводит инструктаж о том, как правильно и успешно пользоваться ими на протяжении всего учебного года. При этом студентам предлагается записать всю необходимую информацию на свои индивидуальные флеш-карты с деканатского компьютера общего пользования. В необходимую информацию входит учебный план по избранной специальности на весь срок обучения; примерный режим рабочего дня студентов, основные элементы созидательных процессов по всем трем видам нагрузок и, возможно, ряд других документов, в том

числе и контракт сотрудничества студента с вузом. С развитием глобальной сети Интернет вся эта информация может быть выставлена на сайте вуза то ли в свободном доступе, то ли с доступом для конкретных студентов.

После общего инструктажа деканом дополнительно проводятся разъяснения по каждой программе нагрузок с соответствующими ответственным лицами, названными ранее.

Учитывая, что интеллектуальные нагрузки занимают центральное и доминирующее положение в учебном процессе, причем в ежедневном режиме, подготовительная работа к осуществлению этих нагрузок может занять весь рабочий день, с которого и начинается учебный процесс. А по нагрузкам (а) и (в) разъяснительная работа может быть проведена накануне или даже за день ранее.

В день инструктажа о порядке и ходе изучения учебной дисциплины для каждого студента должна быть подготовлена вся необходимая информация, в том числе: а) программа учебной дисциплины; б) учебная книга или распечатанный курс лекций по дисциплине, подготовленный преподавателем; в) одна из научных книг; г) практические задания; д) критерии оценивания результатов изучения, порядок и процедуры защиты результатов (более подробно это описывалось ранее).

В заключение обсуждения вопросов об организации созидательных процессов, ориентированных на защиту всех трех составных здоровья, выделим и подчеркнем три обстоятельства, венчающих успех всего замысла и дела.

**Первое** обстоятельство обязывает студента жить в течение целого дня ни минуты без дела и, непременно нужного и полезного как для себя, так и для других. И в то же время он должен какое-то время отдыхать, чтобы восстановить и накопить израсходованную и потраченную энергию

при выполнении соответствующих нагрузок. Выход здесь простой – принцип взаимопомощи и взаимозаменяемости.

Например, работает тело, отдыхает мысль, работает мысль – отдыхает тело, а если работают эмоции и чувства – отдыхает и тело и мысль. Такова диалектика жизни каждого человека, независимо от возраста.

Осознание и понимание этой диалектики и позволяет уравнивать созидательные процессы со знаком плюс и разрушительные со знаком минус в тех пропорциях, которые обеспечивают доминирование первых и блокирование вторых.

Пример простой: если человек занят нужным, полезным, интересным и всепоглощающим делом, ему и в голову не придет предаваться «греховным мыслям» и кидаться в объятия всевозможных страстей, поджидающих человека на каждом шагу, чтобы соблазнить его.

**Второе** обстоятельство. Оно состоит в том, что истинным и полным хозяином всех трех ключей или их властителем является сам студент, и он решает, как их грамотно использовать. Все зависит от хозяина и его уровня самосознания и самооценки, совестливости и чувства собственного достоинства, или короче, его индивидуальной философии как способа жизни, поведения, поступков и деятельности; и от осознания всей меры ответственности за исполнение намеченной программы нагрузок – физических, психических, духовных.

И **третье** обстоятельство, которое характеризуется тем, что все три группы защитных нагрузок включают в себя объединяющий стержень – это **труд** из трех составных – **труд тела, мысли и души**. Только такой труд **образует нормального человека** – в человека талантливого, богатого во всех смыслах и счастливого!

Попутно заметим, что при описании трудовых нагрузок для студентов-первокурсников не был назван профес-

сиональный труд по избранной специальности. Такой труд целесообразно включать на более старших курсах – или наII, или наIII. Но это не исключает возможного включения первокурсников в профессиональный труд (1,5 – 2 часа каждую неделю).

Названные выше **обстоятельства** творятся ближайшими руководителями, преподавателями и специалистами, а сами обстоятельства уже творят студентов их собственными руками. И это тоже диалектика педагогической философии.

В заключение данной книги мы сформулируем версию главного **Закона педагогики**.

*Если процессы обучения, воспитания и образования подрастающего поколения строить, организовывать и осуществлять на всех этапах взросления, в том числе на завершающем в соответствии с **теорией педагогической философии** в ее полном объеме, то в итоге образуется человек, по образу и подобию своего творца и создателя – «Бога» или «Природы»: здоровый и красивый во всех отношениях, многомогущий во всех сферах жизни, в том числе и профессиональной, и потому «счастливый», способный творить в будущей жизни профессиональные чудеса!*

Будет ли Закон жить и работать веками покажет время. Но нам подсказывает весь наш опыт и педагогическое чутье – будет! При условии, что все участники образовательного пространства проникнутся идеями и духом данной теории и будут жить, трудиться и отдыхать на каждом метре пространства по законам и правилам это теории.

Для тех руководителей и преподавателей, которые после прочтения соответствующих книг, в том числе и данной, проникнутся идеями и духом (энергией) педагогической философии, и захотят их реализовать в своей практике, рискнем дать свой авторский совет. Он имеет существенно важное практическое значение и заключается в следующем.

При внедрении основных положений нестандартного взгляда на сложившиеся стандарты высшего образования необходимо осознать и помнить два момента.

**Первый.** Внедрение этих разработанных идей и положений – это вмешательство в жизнь студентов. А сама жизнь – это очень хрупкая, тонкая скрытая и интимная, тщательно оберегаемая от внешнего вторжения и сверхподвижная материя. Поэтому она требует к себе очень чуткого и внимательного отношения со стороны других. И главный принцип при вмешательстве в эту жизнь – не навредить! И не ухудшить, а улучшить ее, внося положительные импульсы и энергию.

**Второй** момент характеризуется тем, что **прожитый день** нельзя повторить, т.е. прожить его дважды с той целью, чтобы исправить допущенные ошибки. Нельзя прожить дважды и **текущий день**, а вот **завтрашний** – можно! Накануне, прежде, чем уснуть, прожить его мысленно от подъема до отбоя, а затем уже в живую, т.е. в реальной действительности. И по ходу ее исполнения оценить, какая же жизнь лучше, и какая хуже, и как ее строить дальше. Это называется строительством своей жизни **на опережение действительности**. И каждому студенту, начинающему самостоятельную взрослую жизнь не мешает знать и помнить! И не только помнить, но и реализовать этот удивительный шанс проживать каждый новый день **дважды**. В становлении профессионала с высшим образованием все дни, прожитые дважды – высшее нравственное наслаждение. Этот факт может подтвердить каждый, кто делал это не однажды, а много-много раз и в системе.

Вот на этой оптимистичной фразе мы и заканчиваем свою книгу, в которой предлагаем каждому читателю нашей профессии проживать каждый новый рабочий день **дважды**, один раз мысленно, а второй – реально с одной целью – делать ее **ярче, богаче, содержательнее и прекраснее той,**



**которая уже ушла в прошлое безвозвратно. И чтобы исключить из этой жизни «черные дыры», «провалы» и всякие другие катаклизмы, разрушающие здоровье!**

Как все это организовать в режиме он-лайн, разъясняется в «Приложении».

## ПОСЛЕСЛОВИЕ

**В**есь трагизм исторически сложившейся ситуации в системе образования, в том числе и высшего, заключается в том, что подавляющее большинство современных чиновников, работающих и отвечающих за положение дел в ней, **не осознают всю глубину опасности** данной ситуации и не видят путей выхода из нее. Причина простая – сформированное мышление каждого из большинства прочно привязано к устаревшей и безнадежно одряхлевшей догме о цели образования, заикленной на пресловутом **качестве знаний, умений и навыков**. Освободиться от этой догмы не так-то просто и в ее тисках находятся сотни тысяч рядовых исполнителей воли чиновников образования.

Цена же ошибки, связанной с целевой установкой образования слишком велика, чтобы не замечать и игнорировать ее – это здоровье подрастающего поколения. И не только физическое, но и психологическое, и особенно, социально-нравственное или духовное. В живой и постоянно функционирующей системе образования эти стороны здоровья на всех стадиях взросления подрастающего поколения не столько защищаются, развиваются и укрепляются, т.е. созидаются, сколько подавляются, блокируются или разрушаются. В итоге разрушительные процессы со знаком минус доминируют над созидательными со знаком плюс. И все это происходит под лозунгом борьбы за качество знаний, который находится в надежных и крепких руках чиновников образования.

Между тем, разрушительные процессы, подрывающие все стороны здоровья подрастающего поколения, в том числе и студентов, и обусловленные самой системой образования, не одиноки. Они сливаются в единый поток с другими, подрывными процессами, порождаемые, с одной стороны, биологическими факторами, с другой – социальными. В ре-

зультате вал разрушительных процессов, в эпицентре которых оказывается подрастающее поколение, настолько огромен и настолько скрыт, что не поддается ни наблюдению, ни оцениванию.

Огромн потому, что разрушительные процессы питаются сразу и одновременно из трех названных выше источников, и незримо присутствуют буквально в каждом сегменте образовательного пространства. Причем всегда и постоянно в реальной и повседневной жизни каждого вуза.

Скрытым же вал разрушительных процессов оказывается потому, что каждая разрушительная сила тщательно маскируется. Способ самый простой – яд разрушения и зло выдается за добродетель. Учитывая, что и сама система образования является разрушительной силой, казалось бы – это тупик и выхода из него нет. Но это далеко не так. Выход из этого тупика есть, и он **найден в современной украинской педагогической науке.**

Для этого необходимо переформатировать цель образования, и учить учеников и студентов не знаниям, умениям и навыкам, а способу жизни, поведения, отдыха и деятельности, которые бы гарантированно защищали, развивали и укрепляли их здоровье, в том числе физическое, психическое, духовное.

Реализовать эту цель с помощью реформ невозможно, а только через научный длительный и всесторонний поиск. Истина находится и добывается в поиске, а не иначе. Это главный закон любой науки, а не только педагогической. Поэтому наука и реформы сверху в таком сложном деле, как образование несовместимы. Ведь речь идет не о производстве материальных благ или каких-то социальных услуг, а об особом производстве, ориентированном на внутренний психический и душевный мир личности подрастающего поколения. Реформировать можно структуру власти и структуру управления, но нельзя реформировать внутренний мир

растущего человека, так как этот мир живет и развивается по своим внутренним законам. И потому альтернатива реформе образования – это тщательно подготовленный научный поиск, как теоретико-аналитический, так и экспериментальный.

К сожалению, признать эту альтернативу Министерством образования и науки не готово. И об этом свидетельствует такой факт. Весной 2015 года в Донбасском государственном педагогическом университете состоялась встреча Министра образования и науки с руководством и преподавателями вуза. В ходе встречи автором данного текста был задан вопрос: «Может ли Министерство предоставить нашему вузу статус поисково-экспериментального с целью реализации разработанного учеными университета долгосрочного научно-педагогического проекта?» Ответ был предельно ясным и кратким: «Законом это не предусмотрено!» В этой фразе, произнесенной публично первым лицом ведомства и открывается глубочайший корень трагизма, о котором сказано ранее. Прискорбно, но факт – главные лица Министерства не готовы к обновлению системы образования и долгосрочным научным экспериментальным поискам. Не готовы и руководители вузов и большая часть преподавателей. Но зато главный субъект высшего образования – студенты не только готовы, но и остро нуждаются в них. Цена огромная – их здоровье. И поэтому мы верим, время работает на обновление и поиск, и таковые рано или поздно непременно состоятся. Верим и в то, что разработанный и представленный в приложении проект обновления найдет спрос, как и те идеи, которые разработаны в ранее опубликованных наших работах. Надежда на перемены не умирает – она остается на страницах книг. И не правы те, кто считает, что надежда умирает последней!

Ознакомившись с предисловием проф. А. Кучерявого, заметим, что проблема присутствия «черных дыр» в образо-

вательном пространстве в педагогической литературе (как в отечественной, так и зарубежной) никогда и никем не ставилась и не обсуждалась. Вот почему в нашей книге почти нет ни цитат, ни ссылок.

Не исключаем и того, что в подобной оценке мы можем ошибаться по незнанию каких-то реальных фактов, свидетельствующих о противоположном. Но это не меняет существа дела.

И в заключение. За добрые и теплые слова в адрес книги и ее авторов выражаем искреннюю признательность и благодарность автору предисловия книги.

***Б. Коротяев,***  
*доктор педагогических наук, профессор*

## ПРИЛОЖЕНИЕ А ПАКЕТ

**рабочих документов и разработок по реализации теории педагогической философии в ходе подготовки учителя начальных классов высочайшего уровня в формате долгосрочного (от 5-ти до 10 лет) научно-педагогического исследования на опережение текущего времени и действующей образовательной практики**

Теория педагогической философии – методологическая основа, лежащая в разработках и рабочих документах, представленных в пакете.

1. Теория педагогической философии является абсолютно самостоятельной и принципиально новой отраслью научно-педагогического знания по состоянию на 2010 год. Она включает в себя все основные структурные элементы – а) понятия; б) законы и закономерности; в) принципы и правила; г) идеи. Их содержание раскрыто в литературных источниках автора. Разработанная теория надежна и перспективна, т.к. удовлетворяет всем основным требованиям, предъявляемым к научным теориям, т.е.:

- **она является не противоречивой;**
- **обладает всем необходимым составом структурных элементов;**
- **ей присуща способность к саморазвитию;**
- **она способна выполнять функцию прогноза или «заглядывания в будущее».**

Учитывая данный факт, она может быть успешно использована при проведении экспериментального исследования.

2. Теория педагогической философии, описывая и объясняя педагогические явления, происходящие в образовательном пространстве, оперирует такими понятиями, которые ранее не использовались. А если и использовались, то

очень редко и спорадически. К их числу относятся такие парные взаимно противоположные понятия, как:

- **недостающее и избыточное;**
- **созидающее и разрушающее;**
- **благоприятствующее и неблагоприятствующее;**
- **ожидаемое и достигаемое.**

Кроме названных используются и многие другие, описанные в соответствующих источниках.

3. Теория педагогической философии оперирует таким широко распространенным понятием как **«цель образования»**, но в новом понимании и новом толковании или новом формате, а именно: цель образования – не качество знаний, а качество способа жизни, от которого зависит все, в том числе и качество знаний. Но самое главное и существенное – здоровье физическое, психическое, социально-нравственное. И это вписывается в тот общепризнанный факт, что **главная ценность** в структуре личности каждого человека, независимо от возраста, пола, национальности, это ее здоровье. В свою очередь способ жизни – это средство удовлетворения жизненно важных потребностей от низшего уровня и до высшего и самого разнообразного характера. По отношению к здоровью процесс удовлетворения потребностей и их содержание могут с одной стороны созидать здоровье, или иначе, укреплять его, с другой – разрушать его, или одновременно делать то и другое, но в разных пропорциях. Это означает, что способ жизни человека, его потребности и здоровье едины и взаимообусловлены на всех этапах его развития.

4. Понятие **«способ жизни»** теория педагогической философия интерпретирует в более широком смысле, а именно, **философия как способ жизни** т.к. последний имеет философскую природу. Это означает, что способ жизни контролируется и направляется высшей инстанцией мозговой деятельности человека, а именно, мировоззренческими

взглядами, понятиями, представлениями как благоприобретенными так и наследственными.

5. Из сказанного выше тезиса следует, что педагогическая философия как интегрированное понятие включает в себя три составляющих:

- философию тех, **кого воспитывают, обучают и образуют;**
- философию тех, **кто воспитывает, обучает и образует;**
- философию тех, **кто управляет теми и другими;**
- философию **родителей (косвенно).**

В живом и реальном образовательном пространстве выше названные составляющие философии едины и взаимообусловлены. Чтобы они успешно и надежно защищали здоровье всех тех, кого воспитывают, обучают, образуют, развивают и формируют, они между собой должны быть гармонизированы и соединены в единый поток. В этом и состоит весь смысл методологических основ, на базе которых и разработаны прилагаемые рабочие документы – концепция организации и проведения педагогического эксперимента на факультете подготовки учителей начальных классов, основного учебного плана и разъяснения к нему и другие материалы.



## **ПРИЛОЖЕНИЕ Б**

### **Концепция организации проведения научно-педагогического, экспериментального исследования на опережение в соответствии с теорией педагогической философии на факультете подготовки учителей начальных классов**

Основные положения концепции и ее целевые установки, разработаны на основе использования работ Б. И. Коротяева, С. А. Омельченко, А. Г. Цветковой и Э. А. Панасенко и ряда других крупных и широко известных авторов (список литературных источников прилагается).

1. Вся работа на факультете и соответствующих кафедрах организуется и строится на основе научно-педагогического поиска ответов на самые острые вопросы современной образовательной практики, как в школах, так и в вузах педагогического профиля, а именно: как защищать, развивать и укреплять все три составляющие здоровья (физического, психического, духовного) будущих педагогов, которые смогли бы успешно делать то же самое со своими будущими учениками по образу и подобию своему. Поэтому, основа основ обновления – это сам научно-педагогический экспериментальный поиск и тщательная предварительная подготовка к нему в рамках методологического семинара.

2. Каждый первокурсник, изъявивший желание стать не просто учителем начальных классов, а учителем высочайшего уровня или класса, т.е. стать высокообразованным, всесторонне здоровым и в повседневной жизни счастливым человеком, должен глубоко осознать и понимать, что реализация такого желания находится не в руках преподавателя, а в его собственных. А каждый преподаватель, в свою очередь, берет на себя обязательство помогать каждому студенту в этом и создавать соответствующие условия, гарантируя ему

стоцентную возможность реализации такого желания.

3. Учитывая, что специальность учителя начальных классов из всех других учительских специальностей является: а) самой трудоемкой и сложной и потому высоко затратной по расходованию сил, нервной энергии и здоровья; б) вместе с тем очень важной и значимой учительской специальностью, т.к. в руках учителя начальный классов на протяжении четырех лет обучения находится судьба подрастающего поколения и будущего всей страны в целом, процесс подготовки учителя начальный классов должен стать самым приоритетным и самым главным в общей системе учительских профессий. Этот процесс должен иметь со стороны государства самые серьезные преференции – готовить будущих учителей начальный классов только на бюджетной основе, выплачивать стипендии всем без исключения по заранее оговоренным условиям, оплачивать труд учителя по самым высоким меркам, гарантировать выплату пенсий за выслугу лет после 20 лет стажа и др.

4. Исходя из вышеизложенного, признать практику присоединения к данной учительской специальности других дополнительных специальностей глубоко ошибочной, точно также как и практику обратного процесса. С позиции методологии необходимо идти не по горизонтальному вектору, а по вертикальному, вглубь профессии, т.е. по опыту вальдорфской школы, подготовив такого учителя, который бы смог вести учеников не четыре года, а восемь или девять лет до поступления в старшие классы или другие учебные заведения.

5. С 1 сентября текущего года на факультете в порядке педагогического эксперимента приступить к реализации нового учебного плана (план и расчетные данные прилагаются), построенного на основе использования монопредметной технологии и метода

интенсивного и глубокого погружения в изучаемую учебную дисциплину «от входа до выхода», последовательно переходя от одной из них к другой.

6. Новый набор студентов осуществляется факультетом по согласованию с Министерством образования и науки, местными отделами образования по особым правилам, прилагаемым к концепции отдельно. В дни весенних каникул преподаватели факультета проводят встречи с выпускниками школ, организуя для этого дни открытых дверей и знакомя их с новой технологией обучения и ее преимуществами.

7. Решающее и основное условие успешной реализации всего замысла подготовки учителей начальных классов является жесткое соблюдение каждым студентом рекомендуемого режима жизни от отбоя до подъема по всем основным параметрам (Примерный образец режима прилагается; добавим, что в нем отсутствует очень важный компонент – полноценное трехразовое горячее питание, что оговаривается со всеми студентами отдельно, предлагая им разные возможные варианты).

8. Концепция исключает нечестный подход к профессиональному делу, когда сверху декларируется одно, а на практике делается другое. К примеру, рабочая неделя студента определяется в 36 часов, из них 50% учебная работа, а 50% – самостоятельная, а в действующем учебном плане закладывается 54-часовая нагрузка, из 36 – учебные часы, а 18 часов – самостоятельная работа. Концепция же предусматривает жесткое разделение: 50% на 50% – первый–второй курсы, на третьем курсе 40% на 60%, на четвертом – 20% на 80% (и все часы преподавателям должны оплачиваться).

9. Концепция гарантирует каждому студенту возможность подготовить себя к выполнению профессиональных обязанностей учителя начальных

классов на высочайшем уровне со знаком отличия при условии достижения соответствующих результатов. Измеряются и оцениваются они по ранее оговоренным трем показателям: количество потраченного времени на изучение дисциплины, количество прочитанных и усвоенных страниц и количество выполненных практических заданий, количество и качество представленного отчета по итогам изученного. Защита результатов труда должна быть публичной в присутствии трех экспертов. Порядок и правила защиты описаны в соответствующих источниках.

10. Научная работа преподавателя, участвующего в данном экспериментальном поиске, планируется и организуется в его контексте и должна составлять 50% от учебной нагрузки. Ее содержание и целевая установка состоит в том, чтобы исследовать эффективность и продуктивность принципиально новой педагогической технологии изучения каждой конкретной учебной дисциплины, а именно, монопредметной. Она является базисным и ключевым компонентом всей концепции обновления на опережение с позиции защиты главной ценности жизни студентов – их здоровья. Данный компонент полностью реализуется в структуре экспериментального учебного плана и прилагаемых к нему двух сопроводительных разработок, а также, примерного режима жизни студента. Кроме того, к концепции прилагается текст «Правила и порядок набора и приёма студента экспериментального потока на следующий учебный год».

11. С целью плодотворной и оптимальной реализации основных положений данной концепции возникает необходимость создания на факультете специальной кафедры «Педагогика начального образования», сделав ее выпускающей и сохранив все имеющиеся кафедры, в том числе кафедру естественно-математических наук и

педагогических технологий начального образования, кафедру филологических наук и основ изобразительного искусства и труда, кафедру музыки и хореографии. Учитывая наработанный опыт специализаций на факультете, открыть одну специальность: учитель музыки и хореографии детских внешкольных и школьных учреждений, а также частной практики. На базе данной специальности открыть специализацию: художественный труд и, а также, основы изобразительного искусства и живописи. Разработать соответствующие учебные планы и программы.

12. Автор концепции исходит из того факта, что серьезный и глубокий научный поиск можно успешно организовать и провести только в том случае, если он будет подкреплён солидными грантами из государственной казны и из средств добровольных спонсоров. Предварительные расчеты показывают, что реализовать концепцию без дополнительных финансовых ресурсов практически невозможно (на голом энтузиазме далеко не уедешь!). Поэтому необходимо подготовить и рассчитать все необходимые финансовые затраты и обратиться в соответствующие инстанции с просьбой о выделении средств на проведение долгосрочного научного эксперимента.

## ПРИЛОЖЕНИЕ В

### Концептуальные контрольно-расчетные числа для верстки поисково-экспериментального учебного плана

1. Количество изучаемых учебных дисциплин – 35 по минимуму, не более 40 по максимуму, вместо 69 в действующем плане.

2. Количество дисциплин, изучаемых в каждом семестре – не более 5, в отдельных случаях – 6.

3. Количество зачетов и экзаменов в семестре устанавливается в соответствии с объемом часов: до 100 часов – зачеты, свыше 100 часов – экзамены.

4. Количество учебных недель в течение года – 41–43 недели, из них в первом полугодии – 17, во втором – 19, резерв – 5 недель.

5. Количество недель для отдыха: зимние каникулы – минимум 3, максимум 4 – с 28.12 по 18.01; летние каникулы – 9 недель с 25.06 по 25.08.

6. Педагогическая практика с отрывом от производства – от 5 до 6 недель.

7. Рабочая неделя студента 36 часов; или 5-ти, или 6-дневная. Соотношение учебной и самостоятельной работы: на 1-2 курсах – 50 % на 50 %, на 3 курсе – 40 % на 60%, на 4 курсе – 20% на 80%.

8. Учебная нагрузка преподавателя (по новым нормативам) – 600 часов, а для участников опытно-экспериментальной работы – 510 часов. Общая учебная нагрузка преподавателя включает в себя:

– 6-часовой рабочий день в те сроки, в ходе которого изучается его дисциплины по схеме 3+3 (в этот объем входит время, затрачиваемое преподавателем на зачеты, экзамены, проверку контрольных и т.д.);

– отдельной строкой учитывается время на организацию и проведение педагогической практики, руководство дипломными работами (на руководство педагогической

практикой в составе 9-ти человек по максимуму выделяется 90 часов; на руководство дипломными работами – 180 часов, при чем, если группа делится на две подгруппы и участвует два преподавателя, то нагрузка каждого из них устанавливается пропорционально);

– научная работа преподавателя в объеме 510 часов в год (т.е. 50 % от учебной нагрузки) планируется преподавателям самостоятельно. Например, выполнив нагрузку в 240 часов в первом полугодии в течение 6-ти недель, он имеет право такое же число недель использовать на научную работу по своему личному плану – где и как, это дело преподавателя.

Сверстанный учебный план прилагается отдельно.

**ПРИЛОЖЕНИЕ Г**  
**Экспериментальный учебный план, ориентированный**  
**на использование монопредметной технологии**  
**(концентрированного и глубокого изучения каждой**  
**отдельной дисциплины в отдельности)**

*Факультет начального образования*

*I курс*

I полугодие (17 рабочих недель, с 01.09 по 28.12)

№	Название дисциплины	Общий объем часов	Сроки изучения	Форма контроля	
1.	Вступление в специальность	54	1,5 недели	Зачет	
2.	Психология общая и возрастная	144	4 недели		экзамен
3.	Педагогическая психология	108	3 недели		экзамен
4.	Педагогика и ее история	252	7 недель		экзамен
5.	Безопасность жизнедеятельности и основы охраны труда	54	1,5 недели	зачет	
<b>Всего</b>		<b>612</b>	<b>17 недель</b>	<b>2</b>	<b>3</b>

II полугодие (23 недели, с 21.01 по 27.06)

№	Название дисциплины	Общий объем часов	Сроки изучения	Форма контроля	
1.	История Украины и ее культуры	198	5,5 недель		Экзамен
2.	Основы конституционного права	90	2,5 недели	Зачет	
3.	Иностранный язык	216	6 недель		Экзамен
4.	Философия и религиоведство	144	4 недели		Экзамен
5.	Логика	90	2,5 недели	Зачет	
6.	Этика и эстетика	90	2,5 недели	Зачет	
<b>Всего</b>		<b>828</b>	<b>23 недели</b>	<b>3</b>	<b>3</b>



*II курс*

I полугодие (17 рабочих недель, с 01.09 по 28.12)

№	Название дисциплины	Общий объем часов	Сроки изучения	Форма контроля	
1.	Основы медицинских знаний и охраны здоровья	36	1 неделя	Зачет	
2.	Математика	216	6 недель		Экзамен
3.	Методика преподавания математики	72	2 недели	Зачет	
4.	Информатика с элементами программирования	216	6 недель		Экзамен
5.	Методика преподавания информатики в начальных классах	72	2 недели	зачет	
	<b>Всего</b>	<b>612</b>	<b>17 недель</b>	<b>3</b>	<b>2</b>

II полугодие (22 недели, с 21.01 по 21.06)

№	Название дисциплины	Общий объем часов	Сроки изучения	Форма контроля	
1.	Теория и методика физического воспитания учащихся начальных классов	90	2,5 недели	зачет	
2.	Современный украинский язык с практикой	288	8 недель		Экзамен
3.	Методика преподавания украинского языка	270	7,5 недель		Экзамен
4.	Детская литература	90	2,5 недели	Зачет	
5.	Основы культуры и техники речи	54	1,5 недели	зачет	
	<b>Всего</b>	<b>792</b>	<b>22 недели</b>	<b>3</b>	<b>2</b>

### III курс

I полугодие (17 рабочих недель, с 01.09 по 28.12)

№	Название дисциплины	Общий объем часов	Сроки изучения	Форма контроля	
1.	Основы природоведения с методикой преподавания	144	4 недели		Экзамен
2.	Анатомия и физиология ученика начальной школы	72	2 недели	Зачет	
3.	Русский язык с практикой	180	5 недель		Экзамен
4.	Методика преподавания русского языка	144	4 недели		Экзамен
5.	Детская литература	72	2 недели	Зачет	
	<b>Всего</b>	<b>612</b>	<b>17 недель</b>	<b>2</b>	<b>3</b>

II полугодие (23 недели, с 21.01 по 21.06)

№	Название дисциплины	Общий объем часов	Сроки изучения	Форма контроля	
1.	Современные информационные технологии	144	4 недели		Экзамен
2.	Обществоведение с методикой преподавания	90	2,5 недели	Зачет	
3.	Основы изобразительного искусства и живописи	180	5 недель		Экзамен
4.	Основы музыкального искусства	180	5 недель		Экзамен
5.	Основы хореографии и танца	90	2,5 недели	Зачет	
6.	Современные педагогические технологии обучения	144	4 недели		Экзамен
	<b>Всего</b>	<b>828</b>	<b>23 недели</b>	<b>2</b>	<b>4</b>

## IV курс

I полугодие (17 рабочих недель, с 01.09 по 28.12)

№	Название дисциплины	Общий объем часов	Сроки изучения	Форма контроля	
1.	Основы научно-педагогического исследования и педагогического эксперимента	144	4 недели		Экзамен
2.	Педагогическая философия как новая отрасль научно-педагогического знания	90	2,5 недели	Зачет	
3.	Основы самосовершенствования учителя и его будущих учеников	144	4 недели		Экзамен
4.	Структура научного знания и познавательной деятельности студента и ученика	54	1,5 недели	Зачет	
5.	Подготовка к педагогической практике и разработка индивидуальных проектов	36	1 неделя	Зачет	
6.	Специальные педагогики: инклюзивная, социальная и др.	144	4 недели		Экзамен
<b>Всего</b>		<b>612</b>	<b>17 недель</b>	<b>3</b>	<b>3</b>

II полугодие (23 недели, с 21.01 по 21.06)

1.	Подготовка и проведение установочной конференции	36	1 неделя		
2.	Педагогическая практика	216	6 недель		
3.	Резервные часы	288	8 недель		
4.	Подготовка и защита дипломных работ	288	8 недель		
<b>Всего</b>		<b>828</b>		<b>гос. экзамен</b>	

Итого видов контроля – 37:

зачетов – 16;

экзаменов – 20;

гос. экзамен – 1.

## Пояснительная записка к плану

1. Экспериментальный учебный план сверстан на основе использования матрицы упрощенного формата. Она включает в себя одну горизонтальную ячейку (название изучаемой дисциплины) и четыре вертикальных ячейки – общий объем часов, сроки изучения дисциплины, формы контроля. Распределение часов на виды и формы занятий – это дело и право ведущего преподавателя, который вместе со студентами определяет соотношение в часах этих видов занятий.

2. Порядок размещения учебных дисциплин построен на принципе восхождения от общего к частному или от абстрактного к конкретному с целью проникновения в глубочайшие пласты сущности будущей профессии. Этот путь движения включает в себя 4 этапа:

- **на первом этапе** изучаются общепрофессиональные педагогические дисциплины;
- **на втором** – общеобразовательные;
- **на третьем** – специальные;
- **на четвертом** – профессионально-углубленно педагогические и специальные дисциплины.

3. В соответствии с данной логикой движения дисциплины каждого блока размещаются в плане в той последовательности, в какой они изучаются одна за другой в режиме реального времени и реальных сроках.

4. Сокращение общего количества изучаемых дисциплин произведено за счет объединения некоторых родственных дисциплин; объединение разделов изучаемых в разные сроки и изъятия небольшого числа второстепенных дисциплин и потому избыточных, а также дисциплин, находящиеся в стадии разработки и становления (например, политология). Кстати, ее основные положения изучаются в курсе дисциплины «Основы конституционного права». Изъ-

ятые часы, выделяемые в действующем плане на физкультуру (1 и 2 курсы), компенсируются ежедневной утренней полноценной физической зарядкой на свежем воздухе в течение 35 – 40 минут под руководством преподавателя в течение всей рабочей недели.

5. Комплексный государственный экзамен по новому плану не проводится по той же причине, т.к. он является избыточным: все студенты на уровне бакалаврата сдают один единственный государственный экзамен в формате защиты дипломной работы. Соответственно требование к содержанию дипломной работы усложняется с позиции общепрофессиональных педагогических дисциплин и углубленных. Практику написания дипломных работ по отдельным частным методикам считать ошибочной и вот почему. В реальном режиме учебного времени учитель начальных классов проводит не один урок, а серию уроков по разным дисциплинам, и все они должны быть ориентированы на защиту здоровья младших школьников. Поэтому, в дипломных работах и должна идти речь о том, каким образом практикант решал педагогические задачи в ходе индивидуальной практики, ориентированной на реализацию поставленной цели и с какие получил результаты. Другими словами, удавалось ли практиканту на протяжении каждого рабочего дня при проведении каждого занятия делать всех учеников успешными и счастливыми и каким образом. И было бы кстати, если бы это написали сами ученики (если бы практика проходила в 3 – 4 классах). В этом и заключается вся суть педагогической практики.

## ПРИЛОЖЕНИЕ Д

### Правила и порядок набора и приема студентов на факультет подготовки учителей начальных классов в соответствии с концепцией развития и обновления деятельности факультета на ближайшие 5 лет

Девиз обновления: «Не навредить никому и ничему – ни студентам и их родителям, ни преподавателям и их руководителям, ни государству и ни окружающей среде, а делать всех основных участников, в особенности студентов, в ежедневном режиме энергичными, здоровыми, сильными и счастливыми».

1. Исходя из сущности и целевой установки концепции к началу учебного года набор студентов в количественном составе сделать из расчета по минимуму 36 человек, по максимуму – 54 (2 или 3 группы по 18 человек), считая такое количество наиболее оптимальным и перспективным.

2. С разрешения Министерства образования и науки Украины набор студентов в таком количестве (или 36, или 54) провести не по общеустановленным правилам, а по своим собственным или автономным, вытекающим из особенностей организации всего учебного и внеучебного процесса в целом в формате поискового научного эксперимента.

3. Учитывая особенности профессии учителя начальных классов, ее значимости и многофункциональной направленности, а также наличие у будущего учителя высоких нравственных и волевых качеств, осуществлять прием на основе использования одного единственного вступительного экзамена не стандартного, а особого формата, привлекательного и творчески созидательного.

4. Главная цель экзамена такого формата состоит в том, чтобы **установить реальные возможности и способности** каждого абитуриента, а также его **готовность** самостоятельно работать с педагогической книгой, глубоко по-

гружаясь в нее с первой и до последней страницы. При этом выполнить простые требования, установленные для всех: затратить энное **число часов труда** на прочтение книги за эти часы; прочесть энное **количество страниц** и глубоко их осмыслить; самостоятельно написать отчет по выбору в форме рецензии, резюме, доклада по итогам прочитанной книги в объеме 5 – 7 страниц текста.

5. Подготовленный отчет каждый абитуриент защищает публично, т.е. в присутствии всей группы и членов приемной комиссии в составе трех человек, назначенных ректором университета своим приказом. Задача абитуриента в ходе выступления – убедить всех присутствующих в том, что его отчет является абсолютно самостоятельным, честным и достоверным – все просто, прозрачно и никакой коррупции.

6. Каждый член комиссии, прослушав отчет и задав уточняющие вопросы, если они возникли, и, не советуясь с другими, оценивает отчет, передает свою оценку техническому секретарю ведения протокола экзамена. Получив данные от всех членов комиссии, секретарь суммирует их, делит на три и полученное среднеарифметическое число баллов с десятичными исчислениями измерения заносит в протокол экзамена установленного формата. Протокол подписывается членами комиссии, скрепляется факультетской печатью и является официальным документом, на основе которого и пишется в установленные сроки приказ о зачислении. В случае отсутствия конкурса зачисляются все, получившие проходной балл в сумме не менее четырех баллов из двенадцати возможных. При этом, члены комиссии руководствуются теми тремя критериями, которые названы выше, используя соответствующую шкалу измерения из двух возможных – или трехуровневую, или четырех в зависимости от того, какую шкалу избрали сами студенты в ходе ознакомления с нею. Каждая из них имеет вид:

### Трехуровневая шкала

Первый уровень (достаточно-необходимый) – от 4 до 7 баллов;

Второй уровень (средний) – от 7 до 9 баллов;

Третий уровень (высокий) – от 10 до 12 баллов.

### Четырехуровневая шкала

Первый уровень (достаточно-необходимый) – от 4 до 6 баллов;

Второй уровень (средний) – от 6 до 8 баллов;

Третий уровень (высокий) – от 8 до 10 баллов;

Четвертый уровень (высочайший) – от 10 до 12 баллов.

В случае конкурса – определяется проходной балл в соответствии с избранной шкалой измерения, используя целые числа с десятичным исчислением.

7. Копия протокола выдается абитуриенту на руки, и он может считать себя условно принятым в университет независимо от того, прошел ли он внешнее тестирование. Если прошел – получил ли проходной балл или не получил, а также, от того, какие баллы стоят у него в аттестате о среднем образовании после сдачи выпускных экзаменов. Ему достаточно написать заявление в приемную комиссию ГВУЗ «ДГПУ», приложить к нему все необходимые документы, в том числе копию протокола вступительного экзамена, сданного еще в мартовские каникулы в соответствии с выше изложенными правилами, и он будет зачислен студентом факультета подготовки учителей начальных классов приказом ректора.

8. Изложенные выше порядок и правила набора студентов на факультет подготовки учителей начальных классов в соответствии с новой концепцией может быть расширен за счет принятия студентов вообще без вступительного экзамена, а только и только по рекомендации педагогиче-



ского совета той школы, в которой он учился со взаимными обязательствами – рекомендуемый после окончания ВУЗа возвращается в свою школы или в любую другую своего города или района; а школа, в свою очередь, совместно с отделом образования гарантирует ему место работы. Рекомендация должна быть мотивированной и обоснованной, скреплена подписями первых лиц и печатью. Первые лица берут на себя ответственность за уровень подготовленности рекомендуемого.

9. Рекомендация педагогического совета школы о направлении своего ученика для обучения на факультете подготовки учителей начальных классов в режиме поисково-научного эксперимента в случае конкурса обладает правом преимущества. Поэтому рекомендация выдается ученику не позднее 1 марта текущего года, которую ученик предьявляет не позднее 20 марта администрации факультета.

10. Реализация изложенных правил и порядка поступления в ГВУЗ «ДГПУ» на факультет подготовки учителей начальных классов не наносит никакого вреда системе образования, поскольку речь идет о частном случае – о наборе студентов в количестве всего нескольких десятков. А это ничтожно малый процент по отношению к общему числу всех поступающих в ВУЗы Украины. Не нанесут они вреда и самим студентам, которые заранее ознакомлены с сущностью экспериментального обучения или научного поиска. При этом заметим, что педагогическая наука развивается по своим собственным законам, а не по тем, которые пишутся депутатами Верховной Рады, и которые являются законодательной базой системы высшего образования Украины. Мягко говоря, эта база пока недостаточно качественная и в ней много просчетов и изъянов. Кроме того, она носит больше разрешительно-запретительный характер, чем созидательный. Педагогическая же наука не может ждать, когда законодатели откроют дверь для научного поиска. Эту

функцию может взять на себя Министерство образования и науки Украины и дать ГВУЗ «ДГПУ» разрешение на проведение педагогического поиска в формате научного эксперимента. Это разрешение вписывается в курс Президента Украины, ориентированный на обновление страны во всех сферах ее жизни – экономической, политической, культурной, в том числе и в сфере образования.

## ПРИЛОЖЕНИЕ Е

### Примерный образец режима здорового способа жизни студентов в ходе экспериментального исследования, разработанный на основе научно-педагогической концепции проф. Б. И. Коротяева

Рекомендуемый режим внедряется постепенно с 1-го курса и до выпуска с учетом внесения возможных изменений по итогам прошедшего предыдущего года. Главное и неперемное условие и его успешность и эффективность – это новый сверстаный учебный план в формате монопредметного изучения дисциплин или в последовательном изучении каждой отдельной дисциплины одна за одной.

#### *Составные режима*

1. утренний подъем – 6<sup>30</sup>;
2. утренняя физзарядка – 6<sup>30</sup>–7<sup>10</sup>;
3. личная гигиена и завтрак – 7<sup>10</sup>–7<sup>50</sup>;
4. первая половина учебного процесса – 8<sup>00</sup>–12<sup>00</sup>;
5. обед – 12<sup>00</sup>–13<sup>00</sup>;
6. вторая половина учебного процесса – 13<sup>00</sup>–17<sup>00</sup>;
7. занятия спортом, искусством и другими видами деятельности – 17<sup>00</sup>–19<sup>30</sup>;
8. ужин – 19<sup>30</sup>;
9. личное время – 20<sup>00</sup>–22<sup>00</sup>;
10. отход ко сну – 22<sup>00</sup>, но не позднее – 23<sup>00</sup>.

**ПРИЛОЖЕНИЕ Ж**  
**Результаты анкетирования участников встречи,**  
**проводимой факультетом подготовки учителей**  
**начальных классов**

Вопросы:

- |  |   |
|--|---|
| 1. Появилось ли у Вас в ходе встречи желание учиться на нашем факультете и принять участие в научно-педагогическом эксперименте под руководством его автора? (да, нет, затрудняюсь ответить; подчеркнуть нужный ответ).  | Из 24 участников<br>ответили:<br>да – 19;<br>нет – 1;<br>затрудняюсь ответить – 4 |
| 2. Готовы ли Вы в мартовские каникулы сдать вступительный экзамен в том формате, о котором рассказал автор? (да, нет, затрудняюсь ответить; подчеркнуть нужный ответ).   | Из 24 участников<br>ответили:<br>да – 18;<br>нет – 1;<br>затрудняюсь ответить – 5 |
| 3. Появилось ли у Вас желание обратиться в педсовет школы с просьбой выдать Вам рекомендацию о направлении на учебу на наш факультет? (да, нет, затрудняюсь ответить; подчеркнуть нужный ответ). В случае получения рекомендации представьте копию на наш факультет до 20 марта текущего года. | Из 24 участников<br>ответили:<br>да – 19;<br>нет – 1;<br>затрудняюсь ответить – 4 |

### ПРИЛОЖЕНИЕ 3

#### Чему учит теория педагогической философии

Вновь разработанная и описанная выше теория является принципиально новой отраслью научно-педагогического знания. В общих чертах она учит простым, но очень важным с точки зрения современности исходным теоретическим положением, сущность которых изложена ниже в кратких тезисах. Каждый из них и учит конкретике, в том числе:

**Тезис первый:** смотреть на образовательное пространство не с позиции накопленного опыта, сложившихся норм и правил, шаблонов и стереотипов, а также требований и циркуляров, идущих сверху, а с позиций переформатированной цели образования – учить не знаниям, а способу жизни, который бы гарантированно защищал и укреплял здоровье всех обучаемых.

**Тезис второй:** не только смотреть, но и увидеть и глубоко осознать тот факт, что все, что происходит на педагогическом поле современного образования, не должно происходить, т.к. все происходящее не столько защищает и укрепляет здоровье обучаемых, сколько разрушает его.

**Тезис третий:** не только смотреть, понимать и оценивать происходящее, но и бросать дерзкий вызов текущему времени, сложившемуся пространству и принимать вместе с тем взвешенные решения на предмет преобразования текущей практики образования в конкретных условиях того или иного высшего учебного заведения.

**Тезис четвертый:** не только принимать те или иные решения, но грамотно и профессионально реализовать их от «входа» и до «выхода», или иначе, от начала исполнения решения до получения результата. При измерении и оценивании результатов различных видов деятельности (познавательной, эстетической и социально-нравственной, спортивно-физической и трудовой) использовать новую шкалу измерения оценок, ориентированных не на поиск и подсчет

допущенных ошибок при выполнении тех или иных заданий, а на установление реальных достигнутых успехов различного уровня – от минимального до самого высокого или даже высочайшего.

**Тезис пятый:** оперируя ключевым и особенно важным понятием «философия как устойчивый способ жизни, поведения и деятельности» осознавать, что носителями философии являются все основные участники образовательного пространства. И не только осознавать, но и принимать активное участие формирования, как собственной философии, так и философии своих коллег и соучастников пространства, причем безусловно нравственного содержания.

**Тезис шестой:** не только оперировать названным выше ключевым понятием и руководствоваться им, осознавать его глубинную сущность, но и выходить на понимание и осознание того факта, что философии всех трех основных участников пространства, имеющих много общего особенного и единичного, в реалиях все едины, взаимосвязаны и взаимообусловлены. И чем больше они гармонизируют между собой, тем больше успех достигается.

**Тезис седьмой:** оперировать и использовать не только выше названные ключевые понятия, но и новые другие, не мене важные и необходимые. К их числу относятся «недостающее и избыточное; созидательное и разрушающее; благоприятствующее и не благоприятствующие; ожидаемое и достигаемое». И не только оперировать этими понятиями, но и использовать их по прямому назначению, пробуждая и мотивируя те процессы, которые защищают и укрепляют здоровье. И одновременно подавлять и блокировать процессы, которые разрушают его. Это особенно важно, когда речь идет о здоровье главного участника образовательного пространства – дошкольника, школьника, студента.

**Тезис восьмой:** реализация выше названных семи тезисов открывает дверь в большую педагогическую науку, в

основе которой должны лежать подлинные научные исследования. Они должны быть долгосрочными и нацеленными на защиту и укрепление эволюционно сложившегося здоровья – первичного физического, вторичного психического, третичного или высшего социально-нравственного. Подобная сверхзадача и должна решаться на всех стадиях развития и взросления подрастающего поколения.

**ОЧЕВИДНЕ Й НЕЙМОВІРНЕ.  
СЛОВО ПРО КНИГУ Б. І. КОРОТЯЄВА,  
В. С. КУРИЛА, С. В. САВЧЕНКА  
«НЕСТАНДАРТНИЙ ПОГЛЯД  
НА СТАНДАРТИ ВИЩОЇ ОСВІТИ»**

**П**роведене нами в рамках тематичного плану Національної академії педагогічних наук України експериментальне дослідження виявило несподіваний, на перший погляд, науковий результат, який полягає в тому, що здатність студентів генерувати творчий результат зменшується за час навчання в рази. З'ясувалось, що величезний творчий потенціал студентів не отримує виявлення і розвитку через нетворчі орієнтири. Відмінності в різних навчальних закладах несуттєві, що засвідчує стійку характерну тенденцію сучасної вищої освіти. Традиційні підходи до вирішення нових проблем, різноманітні вдосконалення, поліпшення, не давали бажаних результатів.

Більше того, як переконують Б. І. Коротяєв, В. С. Курило, С. В. Савченко, автори книги «Нестандартний погляд на стандарти вищої освіти» й не могли дати таких результатів. Не можна удосконалити те, що вимагає заміни.

При традиційному навчанні, яке на сьогодні є панівним, головною метою вищої освіти є формування у студентів міцних наукових знань, умінь і навичок відповідно до державних програм і стандартів. Провідним і основним способом передачі знань є лекція.

На традиційній тематичній лекції, незалежно від її якості і майстерності проведення, інтелектуальна діяльність студентів відбувається в режимі слухання. Лектор не має фізичних можливостей відслідковувати процес сприйняття слухачами тієї інформації, яку він викладає.

У режимі слухання внутрішні процеси продовжують залишатися прихованими від спостереження викладача. Він



не має точних даних про те, хто його слухав уважно і зосереджено, а хто ні або робив вигляд, що слухав – теж немає.

Режим слухання в рамках розкладу навчальних занять займає близько 80%. Адже в режимі слухання студенти живуть не тільки на лекціях, а й під час семінарських занять. Це вже система, а тому вона, як і будь-яка інша система, буде себе захищати, не дозволяючи себе зламати. Й тим не менше автори книги намагаються це зробити, замінивши тематичні або інформаційні лекції іншим типом, який на сьогодні практично не зустрічається.

Найбільш цікавим є те, що критичного погляду на тематичну вузівську лекцію дотримуються менше 10%, до їх числа належать і автори книги. Свій погляд на лекцію вони назвали нестандартним, тобто таким, що не збігається із загальноприйнятим. Вони вважають, що на зміну тематичній лекції прийде лекція зовсім іншого типу – лекція прямої дії.

Лекції прямої дії мають свої особливості. Конспекти таких лекцій пишуться заздалегідь і роздруковуються в паперовому або електронному вигляді. У режимі реального часу не викладач, а студенти читають отримані лекції. Викладач стає організатором, консультантом, спостерігачем і контролером. Кожен студент працює з прочитаним. Режим читання на відміну від режиму слухання вимагає більшої зосередженості, прояву волі і характеру, самостійності та цілеспрямованості на успіх у вигляді освітнього результату або можна назвати освітнього продукту.

Робота на лекції прямої дії для студента – безперервний пошук і відкриття нового. Причому об'єктами пошукової діяльності є не тільки тексти лекції, але й самі студенти, їхній індивідуальний особистісний потенціал, креативні, когнітивні, рефлексивні та інші процедури і види діяльності. Студент стає суб'єктом, конструктором своєї освіти. Він – повноправне джерело і організатор своїх знань, не менш важливе, ніж викладач або підручник. Процес навчання на-

сичується особистісним значенням і досвідом студентів. Одночасно вони знайомляться з класичними досягненнями фахівців у досліджуваних галузях, не обмежуючись лише засвоєнням зовнішнього матеріалу.

Нова система виступає як таке навчання, що ставить на меті конструювання власного смислу, цілей і змісту освіти, а також процесу його організації, діагностики і усвідомлення.

Виявлення прихованих у людини можливостей стає методологією нової освіти. За такого підходу до навчання студенту пропонується вибудувати траєкторію своєї освіти, створюючи не тільки знання, але й особистісні цілі занять, програми свого навчання, способи освоєння тем вивчення, форми представлення й оцінки освітніх результатів. Особистісний досвід студента стає компонентом його освіти, а зміст освіти створюється в процесі його діяльності.

Поряд з вибудовуванням індивідуальних освітніх траєкторій основною характеристикою нового типу навчання є також створення освітніх продуктів.

Освітній продукт може бути у вигляді анотації, рецензії, звіту, схеми, моделі, малюнка, наукової доповіді чи повідомлення, судження тощо. Це матеріалізована продукція. Але треба мати на увазі, що є освітня продукція й іншого виду – особистісна.

Особистісна продукція – це зміни особистісних якостей студента, що розвиваються в навчальному процесі. Обидві складові – матеріальна і особистісна – створюються одночасно в ході конструювання студентом індивідуального освітнього простору. Освітня продукція студента розглядається у взаємозв'язку її зовнішнього матеріалізованого прояву з внутрішнім – особистісними якостями, які проявлялись, формувались і розвивались в його діяльності. За зовнішніми продуктами, створеними студентом, здійснюється діагностика внутрішніх змін.

За нових умов навчання студент ставить власні цілі, виготовляє освітню продукцію, тому й зміст освіти для нього виявляється варіативним і розвивається в ході діяльності самого студента.

Так, здавалося б, повинно бути. Але в реальному житті спостерігається прихований і відкритий спротив новій системі, намагання законсервувати традиційну систему.

Парадокс полягає в тому, що існуючий стан справ влаштовує більшість студентів. На лекції можна бути неробюю, займатися другорядними справами, обмірковувати приємні спогади тощо. За такого «навчання» студенти не створюють освітній продукт, байдуже ставляться до навчання. Бесіди зі студентами засвідчують, що вони розуміють низьку ефективність і навіть пустоту і аморальність навчання в режимі слухання. Разом з тим, треба зауважити, що традиційний підхід до навчання багато століть є не тільки головною формою і методом навчання, але ще й головною несучою опорою всього навчального процесу.

Мова йде не про те, щоб без жалю зруйнувати традиційну систему, а про те, щоб на заміну тематичної лекції в інтересах розвитку студента запропонувати інший спосіб навчання, більш продуктивний за результатами і більш привабливий за формою і змістом. У цьому і полягає нетрадиційний погляд. Його суть в тому, що формат навчання в режимі слухання лекцій необхідно докорінно змінювати, оскільки за цим стоїть, за вдалим висловом авторів книги, взятим з астрофізики, «чорна діра», яка безслідно поглинає енергію лектора і студентів.

Жоден лектор не може точно і достовірно стверджувати, наскільки студенти уважно і зосереджено його слухають, наскільки вони адекватно сприймають зміст лекції та що залишається в їх головах із сприйнятого змісту і в якому обсязі.

Традиційний погляд склався історично, протягом століть, зайнявши міцні і головні позиції серед інших форм і методів навчання студентів. Тому традиційна система дуже стійка і її важко замінити без досить переконливих аргументів.

Добре відомо, що для того, щоб отримати результат найвищого рівня, потрібно займатись однією справою, відклавши всі інші, хай і вкрай важливі, на інший строк. А в реальному житті протягом семестру студенти слухають лекції з 6-8 дисциплін, що обґрунтовується поліпредметною технологією як позитивне явище. Це розглядається як норма, яка перевірена століттями.

Нестандартний погляд полягає в тому, що при поліпредметній технології не можна глибоко зануритись у вивчення одночасно 3-4 дисциплін на тиждень або 2-3 на день.

У традиційній тематичній лекції присутні атрибути, що регулюють хід реальних подій: тема, час, місце, обсяг. Але при всьому тому відсутній головний атрибут і кожної окремої лекції, і всіх разом взятих в системі – відстеження найбільш суттєвого, тобто всього того, що відбувається під час лекції в головах студентів.

Автори книги, оцінюючи сегмент освітнього простору, у якому провідне місце займає лекція, яка використовується в системі поліпредметної технології вивчення теоретичних дисциплін, відзначають, що присутність «чорної діри» в даному сегменті, як всередині кожної лекції, так і в паузах між ними, є об'єктивна реальність або об'єктивний факт. Нестандартний підхід з цих позицій полягає в тому, щоб підірвати, зруйнувати «чорну діру» з тим, щоб докорінно змінити ситуацію і традиційний порядок речей – сутність самої лекції та порядок її проведення. На лекціях прямої дії режими пошуку, творення супроводжують студента від початку і до кінця вивчення тієї або іншої дисципліни.

За кожною тематичною лекцією стоїть «чорна діра», у якій безслідно зникає енергія всіх тих, хто читає лекції подібного типу. При цьому наводяться такі аргументи: «так було завжди», «поліпредметна технологія перевірена часом», «не можуть помилятися всі й в усіх університетах одночасно щоденно».

Автори книги закликають відійти від сліпої віри в традиції і перейти до прискіпливого аналізу результатів того, що маємо, а вони далеко не втішні. Їхня позиція стосовно тематичних лекцій чітка і зрозуміла – вони повинні бути всі замінені лекціями прямої дії. Позиція справді є радикальною, справою абсолютно новою як для викладачів, так і студентів. Вагомим аргументом на користь нової системи можуть бути результати навчання. Було б корисним, не зволікаючи, дозволити педагогічний експеримент 2-3 університетам з метою відпрацювання всіх елементів нової системи навчання. Теоретична база нового проекту добре розроблена авторами книги, а викладачам пропонується як добре обґрунтований варіант не імітації реформ у вищій школі, а шанс змінити докорінно ситуацію на краще.

Не дивлячись на розуміння того, що поліпредметна система є гальмом розвитку вищої освіти, вона залишається практично незмінною. Називається низка причин такої живучості, серед яких: супротив викладачів і управлінців, які посилаються на традиції, відсутність належної кваліфікації частини викладачів, монополізація прав на освіту студента єдиних та єдино можливих освітніх стандартів, ігнорування освітніх потреб і можливостей самого студента, економічна складова в освіті. Це справді має місце, як і справедливим є те, що ці причини при наявності бажання і волі можна усунути.

На наш погляд, причини живучості діючої поліпредметної системи навчання більш глибокі. Вони мають масовий і глобальний характер, їх важко вирішувати на локаль-

ному рівні. Для їх вирішення потрібен соціальний запит, або по іншому – тиск суспільного інтересу, якого ще донедавна не було.

Поясню свою думку.

У світовій історії можна виділити три основні типи суспільства: аграрне, індустріальне та інформаційне. Аграрне суспільство виникло на землі приблизно вісім-десять тисяч років тому внаслідок першої соціотехнологічної революції – аграрної. Для цього типу соціальної організації основою економіки, політики, сімейних відносин, культури, усього життя суспільства є земля. Суспільним запитом цього суспільства було збереження традицій, накопичення, узагальнення і розповсюдження практичного досвіду, поширення кращих зразків роботи.

Індустріальна революція, що розпочалася у XVIII ст., ознаменувала перехід від аграрного до індустріального типу суспільного устрою, специфіку всіх суспільних відносин у якому визначає крупне машинне виробництво.

У другій половині XX ст. розпочалась нова соціотехнологічна революція – інформаційна, сутність якої можна охарактеризувати положенням про те, що в інформаційному суспільстві головним продуктом виробництва та основним товаром стає інформація.

На сьогодні одним з важливих завдань університетів стає поступовий перехід до підготовки тих людей, хто створює інформацію та вміє користуватися нею. Пристосуватись до нового інформаційного суспільства можна буде на основі перманентної інформаційно-комунікаційної перепідготовки, оскільки радикальним змінам підлягає культура, система соціальних зв'язків, сімейно-побутових зв'язків, структура влади.

Зрозуміло, що в умовах розбудови інформаційного суспільства освіта починає відігравати вирішальну роль у розвитку кожної країни. Тому однією з провідних тенденцій

останнього часу в розвинених країнах є суттєва зміна відносин між державою та системою освіти. При цьому освіта законодавчо визначається і фактично виявляється одним із пріоритетних напрямів державної політики розвинених країн.

Одночасно з посиленням державного впливу на освіту однією з провідних тенденцій останніх десятиріч в її розвитку стала зміна традиційної освітньої парадигми на особистісно зорієнтовану.

При інформаційному типі соціального устрою освіта виступає в декількох іпостасях: як засіб самореалізації, саморозвитку та самоствердження особистості, як засіб установленості, соціального самозахисту та адаптації людини, як капітал, яким вона буде розпоряджатися як суб'єкт на ринку праці. Але найголовніше – освіта виступає як засіб захисту здоров'я особистості, як засіб забезпечення її безпеки. Зрозуміло, що традиційна освіта, яка існує сьогодні, не здатна виконувати зазначені функції.

Автори книги пропонують освіту, яка є альтернативою традиційній, і розуміється як особливий тип освіти, у якому створено оптимальні умови для розвитку у суб'єктів навчання здатності до самоосвіти, самовизначення, самостійності і самореалізації.

Отже, запропонований новий тип освіти відповідає соціальним запитам суспільства з чітким розумінням того, що традиційна поліпредметна система освіти є гальмом подальшого суспільного прогресу. Ми переконані, що тиск суспільного інтересу з метою заміни поліпредметної освіти буде посилюватись.

Автори книги показують, що найбільша «чорна діра» в самостійній роботі студентів. Уся складність організації самостійної роботи студентів полягає в тому, що в умовах поліпредметної технології вивчення навчальних дисциплін самостійна робота студентів у її повноцінному і повномас-

штабному вигляді практично неможлива. Адже неможливо в щоденному режимі самостійно працювати з матеріалами 6-8 дисциплін.

Зрозумілою аргументацією автори переконливо показують, що самостійну роботу студентів з вивчення навчальної і наукової літератури в її повноцінному і високопродуктивному вигляді можна організувати за умови впровадження в навчальний процес монопредметної технології. Важливо, щоб за результатами самостійної роботи студентів був підготовлений освітній продукт.

Щоб кінцевим результатом навчання у будь-якому освітньому сегменті став освітній продукт, треба змінювати всю систему, а не окремі сегменти. Міцність будь-якої системи визначається найслабшою ланкою. Тому в новій системі семінари будуть зовсім іншого типу і характеру. Важливо, щоб всі питання життя і діяльності студентів вирішувались разом з ними. Освіта здобувається ціною власної праці, власних зусиль, волі, почуттів. Все інше – обман, самообман і «чорна діра».

Зміни, які пропонують автори книги, повинні гарантовано захищати, розвивати і укріплювати здоров'я студента, у тому числі фізичне, психічне і духовне здоров'я. А, отже, спосіб життя студента –найбільш суттєва і головна складова будь-якого сегменту освітнього простору кожного конкретного університету.

Нестандартний погляд авторів книги на існуючі стандарти контролю і якості вищої освіти полягає в зміні цілі вищої освіти. Це не якість знань, умінь і навичок у підготовці висококваліфікованих кадрів для потреб держави і всіх її сфер, а якість способу життя, який би гарантував і якість вищої освіти. Особливо треба зазначити, що вимірювання і оцінювання зорієнтовані на досягнуті успіхи, а не на помилки, як це має місце сьогодні. При цьому відбувається публічний характер захисту досягнутих студентами результа-



тів. Прозорість і відкритість висвітлює «чорну діру» в даному сегменті освітнього простору, викликаючи довіру студентів до процесу оцінювання та долаючи одну із причин конфліктів у студентському середовищі.

Автори книги справедливо звертають увагу на те, що «чорні діри» закладаються вже в стандартоутворюючих документах вищої освіти. Візьмемо, наприклад, навчальний план, який визначає стандартне протікання подій і всього внутрішньовузівського життя. Структура навчального плану передбачає упродовж семестру паралельне вивчення від 6 до 8 дисциплін, що апріорі вже закладається єдина для всіх поліпредметна технологія. Автори наводять вагомні аргументи того, що за поліпредметною технологією стоять руйнівні процеси, які домінують над утворювальними, блокуючи і пригнічуючи їх.

Від цих аргументів неможливо так просто відмахнутись, навпаки, вони закликають до їх аналізу. Принаймні з'являються сумніви в тому, що поліпредметна технологія єдино можлива в реалізації навчального плану. На нашу думку, нестандартний погляд на стандартний навчальний план є науково спроможним й достатньо обґрунтованим, а це дає підстави, щоб говорити про заміну його на протилежний – монопредметний.

Самі автори зазначають, що робити це треба не шляхом одноразової реформи, а пошуково-експериментальним шляхом, причому поступово, не поспішаючи. Не виключаємо, що можуть з'явитись й інші проекти, якщо відкрити рух в цей бік.

Зауважимо, що наукові знання є абсолютно нейтральними до особистої філософії студента, й вони самі по собі не здатні її змінити або сформувані заново, перебудувати її на той випадок, якщо вона, м'яко кажучи, не зовсім правильна, а, можливо навіть і руйнівно-кримінальна. Щоб впливати на особисту філософію студента, і, можливо, перебу-

довувати її з однієї тональності, особливо з руйнівної, на іншу – творення, є тільки один шлях – пробудити, мотивувати і створювати відповідний спосіб життя, заряджений на напружену працю – фізичну, інтелектуальну, соціально-моральну. Саме спосіб життя стане об'єднуючим елементом всіх сегментів освітнього простору та життя студентів після занять.

Великі українські педагоги сучасності А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський, І. Г. Ткаченко, О. А. Захаренко вчили не просто знанням, а достойному способу життя й тому, як змінювати на краще своє життя і свою землю, на якій живуть, і як любити свою сім'ю, близьких, свою Батьківщину і всіх людей, які проживають на цій землі.

Сьогодні вища освіта України живе в нових умовах: новою стала законодавча база, вона стала іншою в організаційному плані, у нових кваліфікаціях, у новому змісті освіти і її результатах тощо. При цьому психологічно важливо, що зараз не тільки світ став іншим – відкритим, де маси людей вільно пересуваються, а ті, що живуть за десятки тисяч кілометрів один від одного, однак знаходяться в єдиному інформаційному просторі. Тут на повний зріст постає проблема сприйняття інформації, яка дається, з одного боку, підручниками і викладачем, а з іншого – величезним обсягом і швидкістю інформаційних потоків, що йдуть з телевізора та Інтернету. Але все ж головне в іншому – людина повному розуміє, осмислює і цей світ і себе в ньому. У цьому зв'язку важливо теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити нову систему вищої освіти, яка буде адекватною до нових умов.

Книга «Нестандартний погляд на стандарти вищої освіти» авторів Б. І. Коротяєва, В. С. Курила, С. В. Савченка – це запрошення до вдумливого аналізу очевидного стану вищої освіти та перспектив її розвитку в державі. Перекона-

ний, що українська вища освіта є сферою, прийнятною для передових, неймовірних ідей, які запропонували у своїй книзі відомі вчені.

***В. І. Євдокимов,***  
*член-кореспондент НАПН України,*  
*доктор педагогічних наук, професор*

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРНЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 605 с.
2. Коротяев Б. И. Взгляд в будущее высшего педагогического образования с позиций теории педагогической философии : монография / Б. И. Коротяев. – Луганск : Изд-во ГУ «ЛНУ имени Тараса Шевченко», 2013. – 260 с.
3. Коротяев Б. И. Диалектика «недостающего» и «избыточного» в образовательном пространстве / Коротяева Б. И., Курило В. С., Третьяченко В. В. // Монография. – Луганск: Альма-матер, 2006. – 240 с.
4. Коротяев Б. И. Избранные педагогические сочинения: в 4-х т. /Б. И. Коротяев, – Изд. испр. – Луганск: Альма-матер, 2006. – 480 с.
5. Коротяев Б. И. Теория педагогической философии – руководство к действию (из личного опыта) : монография / Б. И. Коротяев. – Луганск : Изд-во ГУ «ЛНУ имени Тараса Шевченко», 2012. – 252 с.
6. Коротяев Б. І. Освітній простір: очікування та виклики часу й життя : монографія / Борис Іванович Коротяєв, Віталій Семенович Курило. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2009. – 308 с.
7. Коротяев Б. І. Педагогічна філософія / Б. І. Коротяєв, В. С. Курило, С. В. Савченко ; ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – 340 с.
8. Краевский В. В. Педагогическая концепция содержания образования как объект философского анализа / В. В. Краевский // Гуманизация образования. – Бийск, 1994. – №1. – С. 134–150.
9. Кремінь В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремінь. – К. : Пед. думка, 2009. – 520 с.

10. Омельченко С. О. Валеонасичений здоров'язбережувальний освітній простір вищого навчального закладу / С. О. Омельченко. – Слов'янськ, 2012. – 166 с.

11. Панасенко Е. А. Експеримент у вітчизняній педагогіці (друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст.) : монографія / Е. А. Панасенко. – Луганськ : Підприємець Маторін Б. І., 2013. – 207 с.

12. Панасенко Е. А. Експеримент у педагогічних дослідженнях в Україні: теорія та практика (1943–1991 рр.) : монографія / Е. А. Панасенко. – Донецьк : Державне підприємство «Ордену «Знак пошани», всеукраїнське державне багатопрофільне видавництво «Донбас», 2013. – 756 с.

13. Цветкова Г. Г. Професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних спеціальностей вищих навчальних закладів : монографія / Г. Г. Цветкова. – Донецьк : ПП «ВД «Кальміус», 2014. – 464 с.

Научное издание

**КОРОТЯЕВ Борис Иванович**  
**КУРИЛО Виталий Семенович**  
**САВЧЕНКО Сергей Викторович**

**НЕСТАНДАРТНЫЙ ВЗГЛЯД НА СТАНДАРТЫ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Монография*

Под редакцией Коротяева Б. И.  
Компьютерная верстка – Лещименко В. В.

---

Сдано к составл. 26.02.2016 г. Подпис. к печати 26.03.2016 г.  
Формат 60x84 1/16. Бумага офсет. Гарнитура TimesNewRoman.  
Печать ризографичная. Усл. печать.л. 34,5. Тираж 500 экз. Заказ № 56.

---

**Издатель и изготовитель**

**Издательство Государственного учреждения**  
**«Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»**  
пл. Гоголя, 1, г. Старобельск, 92703. т/ф: (06461) 2-16-02.  
e-mail: luguniv.info.edu@gmail.com

*Свидетельство субъекта издательской деятельности ДК № 3459 от 09.04.2009 г.*