

ПРОБЛЕМА АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

В.И. Гладковский

Брестский государственный технический университет, г. Брест

Важнейшим процессом, обеспечивающим стабильность общественной системы, является *воспроизводство* в широком смысле этого слова. Хотя образование по отношению к общественному воспроизводству обладает сервисным, подчиненным характером, оно, тем не менее, выполняет координирующую функцию, направленную на учет требований преемственности и культурного аспекта. Роль образования в жизни общества в целом и каждого человека в отдельности исключительно важна. Для того чтобы соответствовать вызовам времени, высшее образование должно обеспечиваться такой организацией системы подготовки, которая, с одной стороны, учитывает социальный заказ и направлена на формирование качеств личности специалиста, необходимых данному обществу в данный конкретный исторический момент (социальный аспект образования), а, с другой стороны учитывает индивидуальные познавательные интересы личности (антропологический аспект образования). Для полноценного функционирования образовательной системы необходим синтез всех трех аспектов.

Между социокультурным и антропологическим подходами при построении педагогической модели человеческой личности существует определенная оппозиция. Действительно, в основе социокультурного подхода лежит принцип социально-культурной детерминации, включающий понятие социального заказа, в котором в явной или неявной форме выражаются требования к индивиду со стороны общества в данный конкретно-исторический момент. В основе антропологического подхода лежит принцип удовлетворения индивидуальных, частных, эгоистических потребностей.

Так, еще К.Д. Ушинский отмечал, что в сфере частных, личных интересов основным двигателем человеческих поступков является самолюбие. «И никто не может отказать человеку в этом праве самоудовлетворения — в нераздельности, исключительности, свободе его личности, — никто, ибо отрицающий это право сам бы уничтожил всякую силу своего отрицания. Эта свободная воля есть основа всей человеческой деятельности; только признавая ее, можно требовать отчета от человека в его деяниях. Этою свободой отличается деятельность человека от деятельности внешней природы — на ней основывается все достоинство человека; только с нею он может быть обвиняем в своей деятельности. Словом, на ней только основываются и могут основываться все действия человеческие, иначе они будут действиями внешней природы, действиями животных, как бы умны, как бы рассчитаны они ни были. Ибо часто бывают умны и действия животных. <...> Следовательно, это эгоистическое чувство самоудовлетворения не есть само по себе ни злое, ни доб-

рое, хотя может быть источником и того и другого, но только необходимая основа всякого «я», без которого оно не будет человеческим» [4, С. 34]. Таким образом, по мнению К. Д. Ушинского, основным двигателем человеческих поступков является **чувство самоудовлетворения**.

Но вслед за этим он констатирует, что «в человеке есть <и> другое чувство, которое управит этим чувством самоудовлетворения — не ограничит его, но подчинит, как и само себя, законам разума, или, глубже сказать, введет законы разума в это чувство самоудовлетворения — в исключительное, человеческое «я», ибо только собственный же разум человека может войти в его исключительное, собственное «я», в его личность, не разрушив ее. Только разум может повелевать лицом и не уничтожить его свободной воли; ибо разум так же принадлежит лицу, как и свободная воля» [4, с. 35]. Это чувство, призванное *ввести законы разума* в эгоистическое чувство самоудовлетворения, К.Д. Ушинский называет **чувством справедливости** и отмечает, что данным чувством в той или иной степени обладают все люди без исключения.

К. Д. Ушинский не отрицал и роли общества в развитии личности. Он писал, что «Человек развивается только в истории, только в истории сознает свое развитие, и нет истории без общества. Общественная жизнь необходима для развития, и, вызывая это развитие, она сама строится по степени этого развития, сама является его выражением. Без общества нет развития. Без развития нет общества. Развитие есть принцип общества» [4, С. 40]. Таким образом, развитие человеческой личности неотделимо от развития общества, вызывается им и является для него одним из базовых процессов.

Это положение можно подтвердить, рассмотрев генезис требований к образованию со стороны общества. Например, почти 350 лет назад Я. А. Коменский отмечал, что «это искусство *учить* и *учиться* на той ступени совершенства, до которой оно, по-видимому, стремится теперь подняться, в значительной мере было неизвестно предшествующим векам, и таким образом учебные занятия и школы были полны трудов и гнета колебаний, и самообманов, ошибок и заблуждений, так что более основательного образования могли достигнуть лишь те, кто отличался необычайными дарованиями» [2, С. 13].

В наше время к выпускнику массовой высшей школы предъявляются еще более высокие требования профессионального и общекультурного характера. Например, по мнению Д. И. Водзинского, специалист высшей квалификации должен: 1) иметь широкую научную и практическую подготовку; 2) в совершенстве владеть своей специальностью; 3) быть способным на практике применять принципы научной организации труда; 4) уметь работать в коллективе; 5) ценить коллективный опыт; 6) прислушиваться к мнению окружающих; 7) критически оценивать достигнутое; 8) быть человеком высокой культуры и широкой эрудиции [1, С. 52].

Н. И. Латыш объективирует требования к обучающимся на уровне проблемно-компетентностного подхода. Он считает, что обучающиеся должны обладать следующим набором компетенций: 1) распознавать признаки наличия проблемы в своей учебной деятельности; 2) производить формулировку проблемы; 3) переводить проблемы в формат задач; 4) соотносить задачи с системой приобретенных знаний; 5) анализировать и оценивать достигнутые результаты; 6) делать соответствующие выводы [3, С.10-18.].

В любом случае, решение таких сложных, но необходимых и для общества и для личности задач невозможно без комплексного, интегративного подхода к деятельности преподавания и учения на взаимодополнительной основе, без целенаправленной *активизации* учебного процесса. Понятие активизации познавательной деятельности традиционно редуцируется к исследованию зависимости характера протекания познавательной деятельности от различных внешних и внутренних факторов. Существует три уровня приспособления человека к этим факторам:

1. Полное подчинение обстоятельствам — приспособление поневоле. В этом случае изменение в поведении почти не связано с соответствующими изменениями в психике, в ней не появляется никаких новообразований. Внутренняя сущность человека остается в основном прежней. Такую чисто внешнюю форму адаптации примем за ее *естественный* уровень. Степень развития в этом случае минимальна.

2. Сознательное использование обстоятельств — приспособление к существующим условиям для достижения своих целей. Внутренняя сущность человека изменяется так, чтобы можно было наилучшим образом использовать обстоятельства в свою пользу. Данную внешне-внутреннюю форму приспособления целесообразно назвать *естественно-искусственным* уровнем адаптации. В этом случае степень развития выше, чем в предыдущем, но не максимальна.

3. Сознательное изменение внешних и внутренних условий жизнедеятельности на основании определенных критериев. Данная форма приспособления может быть названа *искусственным* уровнем адаптации. Степень развития в этом случае наивысшая. Изменение внешних и внутренних условий производится на основе *рефлексии* с привлечением психологических методик в соответствии с выбранным критерием.

Организация учебного процесса носит стимулирующий характер лишь в том случае, если характер протекания познавательной деятельности учащихся каким-либо образом зависит от ее результатов. Наиболее распространенный способ организации такой зависимости связан с использованием понятия *обратной связи*, например, в форме технологии развивающего обучения с применением принципа обратной связи на основе преодоления познавательных барьеров.

Таким образом, проблема активизации учебного процесса связана с рассмотрением следующих вопросов:

- 1) закономерности активизации познавательной деятельности на основе внутренней и внешней мотивации;
- 2) организация стимулирующего характера учебного процесса на основе применения рейтинговых моделей технологии обучения;
- 3) учет индивидуальных психологических особенностей учащихся на основе разноуровневого и разнотемпового обучения в модульной форме;
- 4) интеллектуальное развитие учащихся на основе технологии развивающего обучения с применением техники выращивания способностей в нормативной образовательной среде, адекватной к проявлению развития.

Литература

1. **Водзинский Д.И.** Педагогика высшей школы: Монография.— Мн.: БГПУ им. М. Танка, 2000.— 224 с.
2. **Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г.** Педагогическое наследие/Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский.— М.: Педагогика, 1988.— 416 с.
3. **Латыш Н. И.** Интеграционные процессы в образовании // Профессиональная подготовка в системе среднего специального образования: модельное видение: Исследования молодых ученых: Сб. науч. тр. / Под ред. Б. В. Пальчевского.— Мн.: Технопринт, 2002. — 384 с.
4. **Ушинский К.Д.** Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 1 / Сост. С.Ф. Егоров.— М.: Педагогика, 1988.— 416 с.