

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

В.П. ИВАНОВА

В XXI веке общество предъявляет новые требования к образованию в плане развития личности, готовой к действию, способной подходить к решению задач с позиции личностной сопричастности. В 70-е годы XX века В.В. Давыдов выдвинул идею, что общий закон развития не сводится к развитию, зависящему от внешних факторов, а обусловлен саморазвитием. Учащиеся перестают быть объектом учебно-воспитательного воздействия, а выступают как субъекты собственной деятельности, то есть сами выходят на поиск истины и своими действиями, усилиями ее «открывают».

Концепции обучения, в основе которых лежит передача опыта предыдущими поколениями, больше не действует эффективно. Необходимо принимать во внимание смещение смысла и целей образования в сторону идеи самовыражения и полного раскрытия возможностей и способностей личности. Теперь мы вступаем в период, когда молодежь с ее «префигуративным схватыванием» (по М. Мид, 1988) еще неизвестного будущего наделяется особыми правами. Главной целью образования становится формирование потребности и возможности «выйти за пределы» изучаемого, способности к саморазвитию, непрерывному и гибкому самообразованию на протяжении всей жизни при сохранении концептуальных ориентаций, образовавшихся за время существования человеческой культуры.

Способность к саморазвитию составляет одно из всеобщих свойств познания. Это не проявление случайностей, а закономерный процесс. В образование как систему организации процесса познания были внесены те понятия, которые изначально были ему присущи, но не были выражены в целеположении, т.е. в системе направленности действий по саморазвитию в общем развитии. По мнению И.С. Якиманской, образовательный процесс «формирует посредством знаний образованность как личностное качество», которое обеспечивает не только индивидуальное восприятие мира, но и его творческое преобразование [1, с. 7]. Условия общей кризисной социокультурной ситуации требуют от каждой личности развития творческого мышления, формирования самостоятельности ума, способности в минимально короткое время получить максимальную информацию, т.е. самообучаться.

Образовательное пространство, в центре которого находится человек, рассматривается как совокупность всех усилий, направленных на реализацию цели образования. Оно представляет собой одну из сфер общего пространства жизнедеятельности человека, находящегося в системе непрерывного образования, и должно быть направлено на создание условий для развития и саморазвития, а также самореализацию и раскрытие его потенциала. А содержание и формы образования должны быть не просто адаптированы к индивидуальным и возрастным особенностям студентов, а в максимальной мере перестроены, кардинально трансформированы в направлении учета реальных психологических механизмов интеллектуального развития личности («обогащающая модель»). В качестве критерия эффективности вузовского обучения выступают уже не только знания, умения, навыки (ЗУН), но и компетентность инициатива, творчество, саморегуляция, уникальный склад ума (КИТСУ по М.А. Холодной), эффективное понимание, рефлексия. За сменой аббревиатур – смена подходов. ЗУНы недостаточно отражают уровень интеллектуальной воспитанности студентов, в то время как базовые интеллектуальные качества – это действительные характеристики интеллектуальной сферы человека. И соответственно ЗУНы становятся всего лишь составной частью более широкого личностного контекста оценки эффективности вузовского обучения.

В качестве формализованной цели статьи выступает становление интеллектуальной культуры студентов, и, соответственно, решается задача определения тех условий образовательной среды, взаимообусловленное функционирование которых будет способствовать ее достижению.

На принципиальную возможность решения названной выше задачи указывает, в частности, тот факт, что, как показывает практика, в образовательной среде действительно могут быть выделены такие условия, наличие которых обеспечивает успешность осуществляемого учебного процесса: у учащихся, как считают авторы программ, пособий, диссертаций, может формироваться и действительно формируется общая культура, психологическая культура, интеллектуальная культура и т.д. (см. Б.Н. Боденко, Л.А. Боденко; А.А. Брудный; Н.Ф. Голованова; И.В. Дубровина, Т.Е. Егорова; В.П. Иванова; Л.Н. Коган, Л.С. Колмогорова, Н.А. Корниенко; В.Т. Кудрявцев; В.Г. Рошупкин и др.).

Под становлением интеллектуальной культуры понимается как процесс, так и результат, – в их единстве. Интеллектуальная культура выступает как системное психическое образование,

объединяющее в единое целое интеллектуальную и личностно-профессиональную сферы, и порождает определенные характеристики человека, позволяющие творчески преобразовывать не только окружающую среду, но и самого себя.

Студенческий возраст наиболее сенситивен для развития интеллектуальной культуры. Здесь достигают максимума в своем развитии психологические свойства, высшие психические функции: восприятие, память, внимание, мышление, воображение, речь и т.д. По мнению Б.Г. Ананьева, «моменты стабилизации возрастной динамики мыслительных функций» приходятся именно на этот возраст. Сопоставление их «у разных по уровню образования групп показывает зависимость общего хода развития мышления от уровня образования и практического опыта» [2, с. 356]. Этот факт позволил ему сделать вывод о том, что данный период жизни максимально благоприятен для обучения и профессиональной подготовки. Преобладающее значение в познавательной деятельности приобретает абстрактное мышление, формируется общая картина мира, устанавливаются глубинные взаимосвязи между различными областями изучаемой реальности. Если преподаватель не развивает эти способности, у студента может закрепиться ориентация на запоминание изучаемого материала, что ведет к росту показной эрудиции и тормозит развитие интеллекта. Результаты различных исследований (И.И. Ильясов; В.Я. Ляудис; С.Д. Смирнов и др.) показывают, что у большинства студентов уровень развития многих интеллектуальных операций весьма невысок, и он не всегда повышается в процессе обучения. Для эффективного интеллектуального развития необходимо помнить, что у каждого учащегося существует «индивидуальный диапазон возможного наращивания его интеллектуальных сил, связанный с обогащением и усложнением его ментального опыта» и каждый нуждается в создании определенных условий, способствующих становлению его интеллектуальных возможностей [3, с. 205].

С точки зрения имплицитной теории интеллекта К. Двек многие студенты и преподаватели полагают, что интеллект есть постоянное (мало изменяемое) свойство и что каждый обладает некоторым его «количеством». К. Двек называет такие представления «entity theory» (в данном контексте это представление об интеллекте как о чем-то реально, объективно существующем внутри нас). Поэтому любые трудности, препятствия, а также успехи сверстников принуждают таких людей подвергать сомнению свои интеллектуальные возможности. Для других интеллект выступает как свойство, которое «прирастает» в процессе обучения. В терминах К. Двек – у них сформировалась «теория наращивания». Студенты надеются в ходе преодоления трудностей развить свой интеллект, что для них ценнее конкретного успеха и важнее временной неудачи. Даже если они невысоко оценивают уровень своего интеллекта в данный момент, или эта оценка снижается в результате неудачи, они уверены, что дальнейшее наращивание усилий рано или поздно приведет к росту интеллекта [4]. Такое представление позволяет студентам управлять своим интеллектуальным поведением, особенно если преподаватель их поддерживает в этом и создает условия для развития их интеллектуальных возможностей, которые послужат основой развития их интеллектуальной культуры.

В качестве основополагающих условий становления интеллектуальной культуры студентов можно выдвинуть несколько.

В образовательном пространстве высшей школы основной детерминантой должно стать личностно-ориентированное обучение (*первое условие*), направленное на создание условий для проявления и обогащения субъектного опыта студента и развитие его индивидуальности. Содержанием субъектного опыта, как считает И.С. Якиманская, выступают, во-первых, предметы, представления и понятия, во-вторых, умственные и практические действия и, в-третьих, эмоциональные коды, в том числе и личностные смыслы, установки, стереотипы. Если традиционное обучение стремится «оттормозить» субъектный опыт как несовершенный, несущественный, отягощенный ненаучными представлениями, то должен быть «...создан новый тип учебного заведения, в котором растет и развивается ученик как носитель субъектного опыта» [5, с. 73].

В качестве главной цели обучения в вузе следует признать развитие личности студента, которое, однако, не стоит противопоставлять усвоению знаний и умений, профессиональному становлению. Личность – это наиболее обобщенная и развивающаяся система опыта жизнедеятельности. Поэтому нельзя не видеть единства личностных особенностей и знаний, умений и навыков, в которых индивидуальный опыт человека может достигать высот обобщения. Проявления личности касаются не только интеллектуальной сферы, но и любых других – особенностей саморегуляции, творчества, общения, эмоциональности и т.д.

Личностно-ориентированное образование – не единственный подход, направленный на обогащение субъектного опыта и развития индивидуальности студентов. Интересным с точки

зрения иного, не-традиционного, образования является подход А.Г. Асмолова, предложившего концепцию вариативного образования. Он считает, что его необходимо отличать от альтернативного, поскольку оно не просто заменяет традиционные принятые нормы образования антинормами, а помогает личности обрести иные пути понимания и переживания знаний в динамично изменяющемся мире. «Вариативное образование понимается как процесс, направленный на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и на саморазвитие личности. *Целью* (выделено в тексте. – *В.И.*) вариативного образования является формирование такой картины мира в совместной деятельности с взрослыми и сверстниками, которая обеспечивала бы ориентацию личности в различного рода жизненных ситуациях, в том числе и в ситуациях неопределенности». В ходе вариативного образования происходит приобщение к культуре, в процессе которого человек овладевает способами и приемами мышления, способностями, посредством которых люди на протяжении многих веков строили цивилизацию [6, с. 8].

Особую актуальность приобретает задача создания условий образовательном пространстве для саморазвития, самореализации смысло-жизненных установок, осознания значимости духовных ценностей, что требует многовариантности траекторий движения, поскольку при наличии единой, универсальной, невариативной модели способов выстраивания собственной индивидуальности очень мало.

Одной из вариативных моделей образования как раз может быть смысловая [7]. Смысловой дискурс представлен как в направленности образования, так и в его содержании, во взаимодействии участников образовательного процесса, в ценностно-смысловой сфере студентов и т.д.

Именно в передаче смысла заключается социальная функция образования. А смыслом в образовании является то, что позволяет соотнести его содержание с реальностью – объективной (природной, социальной) или субъективной (реальностью внутреннего мира человека). Основы такого подхода заложены в педагогической практике и связаны с пониманием общего смысла текстов, имеющих специальное воспитательное значение (притчи, канонические религиозные тексты, басни и т.д.) [8].

Термином «смысл» А.Н. Леонтьев назвал личностное преломление сознаваемой действительности. Ответить на вопрос о смысле можно, только указав на мотив, побуждающий человека к действию [9]. Проблема сознательности учения выступает как проблема смысла самого процесса учения, а также того смысла, какой имеют для обучаемого приобретаемые им знания. А это значит, что то, чем становятся знания для студента и как они усваиваются им, определяется конкретными мотивами, побуждающими его учиться. Важным является и то, каким воспринимается мир культуры, профессии, взаимоотношения людей и т.д., т.е. какую картину мира порождают эти знания.

Переход к смысловому обучению предполагает не просто пассивное овладение студентами сообщаемого преподавателем знания, а связанное с развитием их личности активное воссоздание в собственном сознании того опыта деятельности (необходимо «погружение» в целостную систему деятельности), который лежит в основе транслируемого знания. Это с необходимостью требует изменения отношения к самому содержанию этого опыта и конструирование на его основе своего собственного, что возможно лишь на уровне понимания, осмысления получаемого знания. А.А. Брудный считает, что если «ясно сориентировать образовательный процесс на понимание, а не на запоминание материала, то эффективность образования вырастет, резко и намного. Понимание текстов (учебных и научных, политических и литературных), понимание других людей (в первую очередь – понимание представителей другой культуры), понимание самого себя – вот чему следует учить» [8, с. 249].

Понимание и как результат – знание – включает и отношение к этому знанию. Поскольку воспринимающий субъект имеет свою ценностную систему и может оценивать, описанное в тексте, он приобретает личностную окраску, а значит, обнаруживает смысл, определяющий не только содержание сознания, но и характер самого процесса понимания. Личностное отношение обеспечивает и более высокую устойчивость содержания понятого материала в системе знаний и более активное им оперирование. Можно вспомнить слова Л.С. Выготского о том, что сознание человека обладает системными и смысловыми характеристиками. М.К. Мамардашвили, усиливая эту мысль, считает, что сознание человека живет «...в напряженном поле, очерченном предельными границами смыслов, и ясность в нем возможна только тогда, когда мы владеем языком этих смыслов, т.е. понимаем их отвлеченность, их граничную природу, умеем читать то, что они нам говорят о наших возможностях и природе, и когда сами достаточно развиты для этого» [10, с. 63].

Рассматривая личностно ориентированное обучение, стоит обратить внимание на

предостережение В.Е. Ключко, по мнению которого, образовательная парадигма (даже личностно-ориентированная), использующая при описании своей направленности, целей, понятия «трансляция» (опыта человечества), «усвоение» и «воспроизведение» сложившихся норм, ценностей, их «присвоение», то, скорее всего, это говорит о воспроизводящем характере образовательной модели, а не смысловой, при которой ориентация должна быть на создание условий для становления «витальной онтологии» (С.Л. Рубинштейн) или того, что В.Е. Ключко называет «многомерным миром человека» [11].

Личностно-ориентированная, вариативная, смысловая, контекстная модели имеют опору в инновационной стратегии организации обучения.

Исходя из инновационной стратегии важнейшая способность, которую должен приобрести студент в вузе, – это способность учиться, которая скажется на профессиональном становлении, поскольку определяет его возможности в послевузовском непрерывном образовании. Научиться учиться важнее, чем просто усвоить конкретные знания. Но еще важнее научиться самому добывать знания, для чего важным становится достаточно высокий уровень интеллектуального развития. Актуальным становится обогащение проблемы учения, ее переосмысление с точки зрения приоритетов социальной стороны, до сих пор бывшей в тени психологического внимания. В инновационной стратегии образования учение рассматривается как «опосредованная формами общения деятельность». Здесь скрыта существенная особенность образования как процесса социального: появляется опосредующее звено, в качестве которого выступает преподаватель (*второе условие*).

Между знанием и студентом общество помещает преподавателя, задача которого, по мнению А.А. Брудного, состоит в реализации «формулы AIMUM-DA: attention – interest – motivation – understanding – memory desire–activity». Преподаватель свою деятельность должен строить таким образом, чтобы привлечь внимание, вызвать интерес, пробудить у студента мотивы понимания и запоминания таким образом, чтобы вызвать желание продолжать учиться, проявлять активность [12, с. 7]. При этом преподаватель выступает не как транслятор знаний, а как живое их воплощение и как носитель смыслов профессиональной деятельности.

Носителем авторитета Знания с большой буквы является педагог, в чем и проявляется его авторитарная роль. Это органически связано с тем, что оно (знание) выступает как социокультурная норма, которую нужно лишь «интериоризировать» как некую команду в сознание студентов, требующих от них лишь рецептивной активности, которая не ориентирована на свободное самостоятельное и критическое отношение к воспроизводимому материалу. Знание при этом воспринимается не как имеющее значение для студента, а как обогащение информацией. Именно это имел в виду А.Н. Леонтьев, отмечая, что «образование в мире представляет собой процесс обнищания души при обогащении информацией».

Изменение роли преподавателя заключается в том, что он перестает быть глашатаем, транслятором некой «непререкаемой истины», а становится организатором сложной, напряженной личностной работы по решению творческих задач, возникающих при воспроизведении в обучении процесса выработки соответствующего социокультурного опыта, в ситуации обучения научному знанию, опыта развития последнего в реальной истории науки. Эти задачи носят творческий характер, поскольку студенты в совместной деятельности с педагогом и под его руководством заново проходят путь развития мысли, а не просто усваивают готовый результат как итог этого пути. Преподаватель должен владеть функцией проектирования интеллектуально построенного учебного процесса. Ведущими формами и методами должны стать такие, которые направлены на развитие интеллектуальных качеств и в целом, интеллектуальной культуры. На первый план выдвигаются творческие и продуктивные задания, определяющие смыслы и мотивы обучения. Это могут быть нестандартные занятия, семинары, тренинги, технологии, интеллектуальные экспедиции, исследовательские проекты и т.д. Поскольку интеллектуальное развитие идет в процессе обучения, то преподаватель по смыслу своей профессиональной деятельности совмещает функции генератора целей и задач развития интеллекта студентов, носителя образца интеллектуальной культуры, фасилитатора усвоения данной культуры. В единстве этих функций он обеспечивает для студента доступность всех составляющих образовательной среды. Это совмещение функций педагога есть *еще одно условие* становления интеллектуальной культуры студента. И оно неотрывно от предыдущего.

Литература:

1. Психолого-педагогические условия становления индивидуальных стратегий обучения школьников / под ред. И.С. Якиманской. М., 2007.

2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977.
3. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. 2-е изд. перераб. и доп. СПб.: Питер, 2002.
4. Dweck C.S. Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development. MI., 1999.
5. Якиманская И.С. Требование к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии. 1994. № 2.
6. Асмолов А.Г. XXI век: психология в век психологии // Вопросы психологии. 1999. № 1.
7. Иванова В.П. Смысловое обучение как один из конструктов современного вариативного образования // Вестник КРСУ. 2006. Т.6. № 4.
8. Брудный А.А. Наука понимать. Бишкек: Фонд «Сорос–Кыргызстан», 1996.
9. Леонтьев А.Н. О некоторых психологических вопросах сознательного учения // Хрестоматия по педагогической психологии: учеб. пособ. для студентов: сост. А. Красило, А. Новгородцева. М.: Междунар. пед. Академия, 1995.
10. Мамардашвили М. Как я понимаю философию. М.: Прогресс, 1990.
11. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). Томск, 2005.
12. Брудный А.А. Образование как общение // Природа университетского образования и исследования: Матер. межвуз. конф. Бишкек, 2004.