

ВЗГЛЯД НА РОЛЬ РЕФЛЕКСИИ И ПРОБЛЕМАТИЗАЦИИ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ

Elements of use of technology of the organized thinking during preparation of economists in and studying of the economic theory are considered in the article.

Студент проходит путь к специалисту на протяжении многих лет обучения в вузе. Главный итог его работы не только защищенный дипломный проект и знания, показанные на комплексном государственном экзамене. Не менее важным итогом являются и сформированные экономическое мышление, заинтересованность в совершенствовании своей профессиональной деятельности, навыки принимать решения и тем самым брать ответственность на себя, которые так необходимы в условиях неопределенности, нестандартности ситуаций, характерных для современной экономики.

Эти строки несколько противоречат течению реформ, волны которого накрывают сегодня практически все звенья высшей школы.

Творческие проблемы сейчас все больше уступают место другим вопросам, которые подчинили себе все и всех. Вот лишь малый перечень их: натаскивание студентов на тестирование; поиск наиболее дешевых издательств, конференций для публикации научных работ, возможностей заполучить грант; заполнение все новых и новых, подчас, ничем не оправданных бумаг; и, наконец, самое главное – бесконечное доказывание того, что уже просто невозможно дальше сокращать аудиторные занятия в пользу самостоятельной работы студентов (особенно на младших курсах). Какие же в этих условиях рефлексия и проблематизация? Может быть, это уже и бессмысленно. Но нет, речь идет о ценностях образования, которые кладутся в основу проектирования образовательных процессов.

Цель определяет средства и предопределяет результат. Если студент не пытается постичь смысл и технологию самообразования и саморазвития, то преподаватель и само высшее образование не выполняют своей миссии. Миссия преподавателя состоит в том, чтобы, опираясь на уровень подготовленности, личностные особенности студентов, создавая образовательные ситуации, направлять работу студентов в необхо-

димом для их *саморазвития* направлении. Вот почему так важен прямой контакт преподавателя и студента.

Если ставится *только* цель формирования умений и знаний, необходимых специалисту, да еще на основе все сокращающихся семинарских занятий, практикумов, практик (о мастер-классах уже и не говорится), то тем самым мы обрекаем будущих специалистов к бесконечным «нянькам» в будущем. Они приходят на работу и, подчас, не могут *действовать* даже по технологии, т.е. по норме. Получается, что даже ремесленничеству не можем научить. Тогда первые же столкновения с профессиональными проблемами и не выработанное умение их преодолевать в условиях быстро меняющейся среды и информации ставит молодых специалистов в тупик. Отсюда бесконечные семинары, повышения квалификации и т.п., так мало отличающиеся от обучения в вузе и занимающиеся все тем же натаскиванием на работу в новых условиях. А завтра? Завтра начнется все сначала.

Вырабатывание навыков самообразования, саморазвития; формирование экономического мышления студентов на основе осуществления ими самоконтроля своих действий в процессе обучения невозможно без включения критериальной рефлексии. Этот механизм познания позволяет студентам осознанно относиться к происходящему в образовательном процессе, а преподавателю гибко реагировать на возникающие затруднения и проблемы, осуществлять необходимую коррекцию действий студентов. Это тем более необходимо, что часто, становясь студентами, бывшие школьники не только не умеют анализировать учебные и научные материалы, но и даже ориентироваться в литературе.

Рефлексия необходима для того, чтобы препятствия в любой деятельности преодолевались не только интуитивно, случайно, с большими эмоциональными, физическими, временными и иными затратами. В рефлексии строятся знания о деятельности, а на их основе осуществляется поиск причин возникновения препятствий в достижении целей, согласование способа деятельности и требования к ней.

Под рефлексией в данном случае понимается процесс осознания человеком своих действий, которые оказались затруднены, не достигли результата. При поиске причин возникших затруднений и проблем фокус внимания в рефлексии обязательно делается человеком на себя, что позволяет построить образ себя иного, представление об ином варианте своих действий. В таком случае это затруднение становится субъектив-

ным вызовом, который побуждает к поиску дополнительного знания, к иному действию.

Критериальная рефлексия включает в себя:

- анализ собственных действий, в процессе которых возникли затруднения;
- выявление причин собственных затруднений на основании социокультурных критериев;
- перепроектирование своих действий на основании норм познавательной деятельности.

Такое познание обеспечивается тремя типами критериев: научными, философскими, методологическими. Рефлексивное сознание предполагает различение базовых функций мышления: ситуационно-регистрационной, нормативной, проблемной, концептуальной и ценностной.

Для формирования организованного мышления необходимо различение базовых функций мышления. Опыт показывает, что методически можно решить эту проблему на основе модели организованного мышления, введенной школой О.С. Анисимова [1] и адаптированной нами под задачи высшей школы. Данная модель, внешне простая, способна помочь отслеживать сложные рефлексивные процессы. Она включает пять элементов, пространственно разделенных и соответствующих пяти рефлексивным функциям. Каждое пространство соответствует определенному слою сознания (рис. 1).

Функции рефлексивного сознания				
Ситуационно-регистрационная	Нормативная	Проблемная	Концептуальная	Ценностная
Элементы модели организованного мышления				
Ситуационное пространство	Проектное пространство	Проблемное пространство	Пространство теоретических оснований (критериальное пространство)	Ценностное пространство
Держатели пространств – носители функций				
Аналитик	Проектировщик	Проблематизатор	Концептолог, консультант	Носитель системы актуальных ценностей

Рис. 1. Модель организованного мышления

Критерием последовательного (слева направо) расположения пространств является мера абстрагирования от «ситуации», в которой произошло затруднение или возникла проблема. Например, если держатель ситуационного пространства является носителем многогранного содер-

жания происходящего, то представитель теоретического пространства – консультант – является держателем абстрактных норм функционирования реальных процессов.

Каждое из отмеченных пространств (площадок, «досок»), имеет свое содержательное наполнение и функциональное назначение в ходе организации рефлексивного мышления. Более того, каждая из них может быть структурирована аналогичным образом по принципу «пятисочности». Представленный выше более простой вариант модели, по нашему мнению, является более эффективным на первых этапах формирования организованного мышления студентов.

Ситуационное пространство соответствует действию (условию, процессу и т.д.), в котором возникли препятствия.

Пространство теоретических оснований содержит критерии, которые позволяют проводить анализ «ситуации».

Проблемное пространство служит для фиксации несоответствия ситуации теоретическим критериям (нормам). Принципиально важно при работе с данной моделью различать затруднения и проблемы, как в реальных, так и в теоретических ситуациях. Очевидно, что затруднения и проблемы представляют собой препятствия в осуществлении действий (процессов). Но затруднения можно преодолеть в рамках заданных норм, скорректировав их. Разрешение проблем требует перенормирования действий, процессов – создания новых норм.

В проектном пространстве выстраиваются новые нормы деятельности (процесса и т.д.) как разрешение выявленных проблем.

Особое место занимает ценностное пространство, отражающее систему актуальных ценностей, которые влияют на выбор пути перенормирования действий (процессов и т.д.).

Технология организации рефлексии сходна с технологией организованного мышления. Поэтому включение рефлексии как обязательной фазы развивающейся образовательной деятельности позволяет обеспечить не только осознанность студентами того, что с ними происходит, но и развитие мыслительных способностей.

При этом можно различить несколько вариантов рефлексии по ее объекту. Объектом рефлексивного анализа (в отличие от анализа как такового, где объектом выступает любой предмет, процесс, явление) всегда является сам человек. Однако акцент может быть сделан на его состоянии, ощущении, либо на действиях, либо на деятельности в целом, либо на

мыслительном процессе, либо на способах деятельности и мышления. Самым сложным, глубинным в этом спектре является рефлексия рефлексии, а самой внешней – рефлексия своего состояния в конкретной ситуации.

Субъектом рефлексии может выступать как индивид, так и социальная группа. Соответственно выделяется индивидуальная и групповая рефлексия. Эти формы органично связаны, так как человек-индивид осознает себя через других, а групповое сознание формируется и меняется только посредством включения индивида, осознания им себя в социальном контексте, своей позиции и социального предназначения группы. Причем рефлексия может внешне, формально проводиться как групповая, но при этом все члены группы будут осуществлять, по сути, индивидуальную рефлексия. Подлинная групповая рефлексия появляется только в том случае, когда члены группы, осуществляя рефлексия, видят других и с помощью их осознания меняют свое видение, представление о себе, своей деятельности, процессе и т.п.

Особенно важно такое различие, а также организация и индивидуальной, и групповой рефлексии в ходе семинарской работы.

Поясним использование представленной модели организованного мышления на примере решения простейшей задачи по микроэкономике (тема «Анализ поведения потребителя») (рис. 2).

Студентам предлагается задание: «Владимир Иванович считает, что ему одинаково полезно еженедельно выпивать как 8 стаканов молока и 3 стакана кефира, так и 6 стаканов молока и 4 стакана кефира. В этом случае его предельная норма замещения кефира на молоко равна: а) $6/4$; б) $4/6$; в) $2/1$; г) $1/2$.

Студент, позиционируя себя в роли аналитика, начинает анализ ситуации с содержания условия задачи на основе консультации с теоретиком. Схематично отразим их диалог в соответствующих пространствах (рис. 2а). Анализ ситуации закончен. В решение задачи включается проблематизатор, который формулирует ключевую задачу (рис. 2б). Далее проектировщик, формально используя уже предложенную формулу, заполняет обозначенные в ней позиционные места ситуационными данными. Появляется запись в соответствующем пространстве (рис. 2в).

Задача решена. Такой путь решения может показаться по форме неоправданно усложненным и длинным для простой задачи. Однако речь идет не о решении задачи по математике, а об осознанном понимании экономического смысла вопроса, сформулированного в задании.

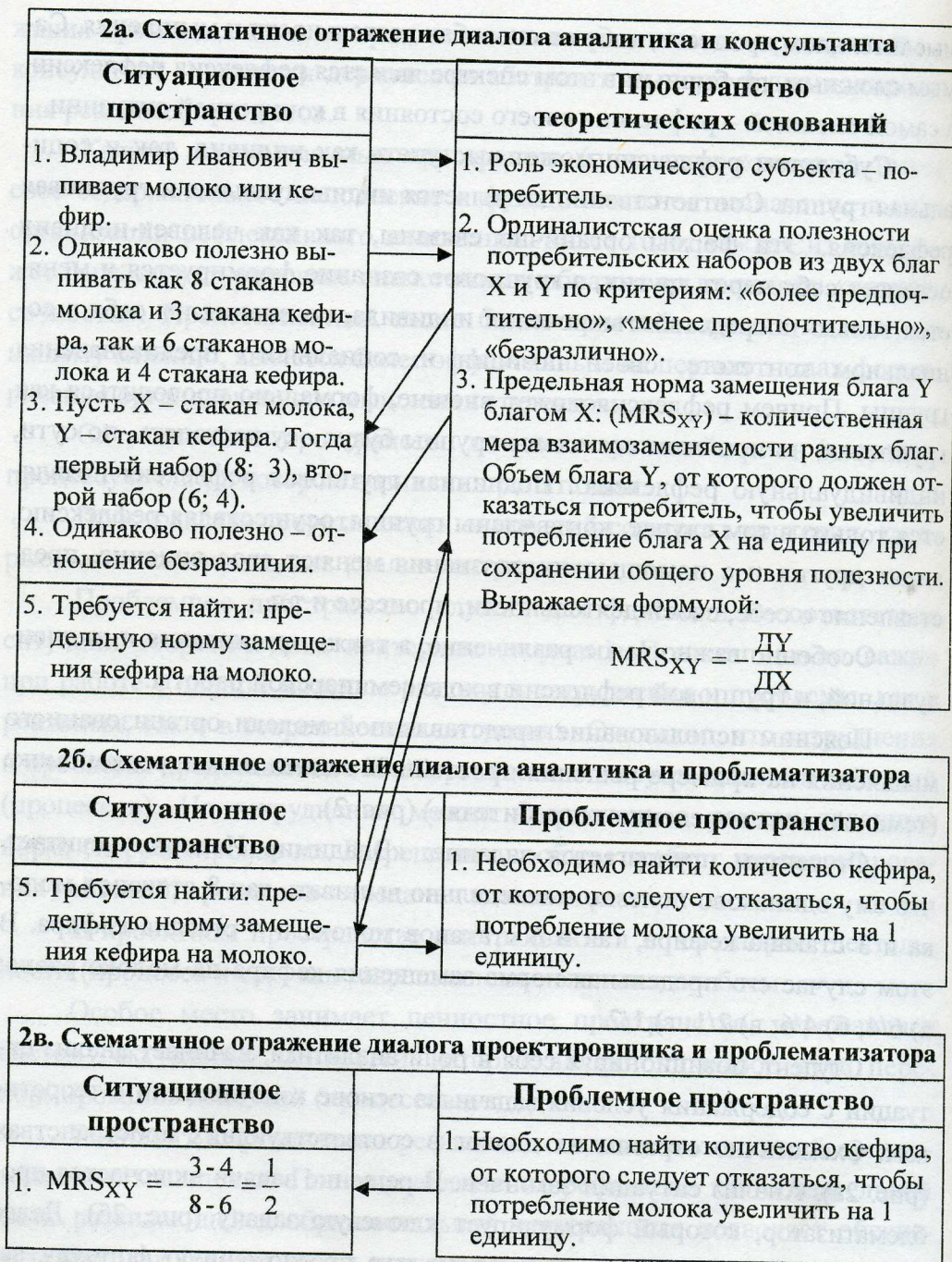


Рис. 2 Схематичное отражение диалогов аналитика и консультанта, аналитика и проблематизатора, проектировщика и проблематизатора

Использование модели организованного мышления помогает студентам четко отслеживать свои действия. При решении более сложных задач возникает проблемная ситуация, когда недостаточно уже сформированных в теоретическом пространстве критериев, что требует дост-

ройки теоретического знания. Появляется потребность дополнить имеющиеся критерии новыми на основе специальной работы в пространстве теоретических оснований.

Тип задачи актуализирует ту или иную рефлексивную функцию. Например, при решении задач по теме «Рациональный выбор» становится важной работа не только в критериальном, но и в ценностном пространстве.

При обсуждении со студентами поступка олимпийского чемпиона, отдавшего на благотворительные цели половину полученного им гонорара, стихийно возникает дискуссия, в ходе которой высказываются эмоциональные, нравственные оценки, включающие в анализ систему ценностей субъекта. Создается интересная проблематизация для осознания студентами положения о том, что оценка правильности или неправильности, разумности или безрассудства поставленной цели не интересует экономическую теорию.

Достижение самостоятельности, самоорганизации студентов в ходе решения задач невозможно, если не формировать критериальный слой в рефлексии. Это достаточно сложная работа, в ходе которой приходится на основе возникающих при рефлексии затруднений всякий раз строить обобщенное представление об основных шагах мыслительных процедур. Это особенно существенно для тех, для кого важен не только результат, но и путь к нему. В этом смысл обязательного закрепления технологии решения задач.

Только в ходе попыток отследить форму своих мыслительных процессов можно обрести навыки организованного мышления. При решении задач можно схематично представить конструирование синтетического знания (эмпирического и теоретического типа), принципов дополнения и уточнения, переходов от одного уровня теоретического знания к другому и т.п.

Конечно же, использование представленной модели требует и особой технологии работы с текстом, например, процессуального подхода и принципа развертывания (уточнения) понятия.

Процессуальное представление предполагает движение от исходного состояния к конечному результату, а, следовательно, возможность моделирования наиболее типичных шагов, как в первом, так и во втором случаях. Например, для поведения экономических субъектов – это определение цели, выявление ограничений для достижения цели, оптималь-

ный выбор в рамках имеющихся ограничений и т.п. В познании студентов – выделение узловых моментов освоения понятий.

Принцип развертывания заключается в последовательном уточнении понятия, когда каждый шаг инициируется разрешением возникающей проблемы. Всякий раз проблематизация будет связана с механизмом осуществления, реализации сущности, обозначенной в исходном (базовом) определении. Например, первая часть экономической теории трактует спрос как платежеспособную потребность, представленную на рынке. Однако понимание того, как представлена потребность на рынке, выводит студентов на теоретическую трактовку спроса потребителя как соотношения цены и объема блага, который потребитель хочет и может приобрести в данный момент времени при прочих равных условиях. Возникновение вопроса о том, как формируется спрос потребителя, приводит к пониманию того, что величина спроса изменяется под влиянием цены предложения и т.д.

Однако, чтобы результативно работать со студентами, используя предлагаемые приемы, способы, технологии необходимы принципиально иное целеполагание и определенная свобода в рамках курса. Преподавателю просто необходимо (безусловно, в рамках определенных профессиональных норм) свободное дыхание, без чего невозможны творческий поиск и обучение студентов, ориентированных на развитие. Только при этих условиях возможен успех как преподавателя, так и студента.

Но как преподаватель может творить, когда результат его деятельности проверяется на основе *автоматического* знания студентами формул и моделей, экономически грамотное понимание и освоение которых требует, подчас, работы в течение 4-6 учебных часов, а преподаватель вынужден их только *обозначить* в рамках отведенных часов на учебную дисциплину. Упование на самостоятельную работу студентов (особенно на 1 и 2 курсах), когда они не приучены даже просто работать с учебником, ничем не оправдано, так как в школе все тоже – натаскивание на ЕГЭ. Следует заметить, что если мы вводим в курс модели, то сначала необходимо научить пониманию этого процесса, читать эти модели формально и экономически, т.е., как говорят, набить руку. Тогда придет понимание и более сложных моделей, и желание, да и умение осваивать их самостоятельно. И тесты, как важная и нужная форма образовательного процесса, займут подобающее место.

Система внешнего контроля, которая предлагается сегодня высшей школе, изначально исходит из допущения, что в вузах работают безответственные, безграмотные лентяи, поэтому их критериям, оценкам деятельности студентов доверять нельзя и необходимо контролировать каждый их шаг. Конечно, для этого, может быть и есть определенные основания. Известно, что ряд преподавателей дискредитировали себя своей деятельностью, изменились и ценности в обществе. Но ценности высшей школы, подготовка профессорско-преподавательского состава (в том числе высшей квалификации) складывалась веками. Профессор, ученый, изобретатель формировал вокруг себя атмосферу творческого поиска, пространство искреннего и честного отношения к жизни, куда притягивал людей разного уровня и социального положения. Поэтому научные школы складывались не в отчетах на бумаге, а на деле. К таким профессионалам не загоняли студентов: лекции читались, да и сейчас читаются в переполненных залах, а на семинары собирались с разных вузов города, а иногда и других городов. А о возможности купить диплом кандидата или доктора наук, использовать его для профессионального и карьерного роста вообще не могло быть и речи. В этом смысле у «полиции качества», казалось бы, имеется простор для работы. Но стоит только взглянуть на предлагаемые тесты по проверке остаточных знаний студентов, чтобы понять, что в полной мере заботы о действительном повышении качества подготовки специалиста у реформаторов высшей школы нет: проверка памяти студентов – в лучшем случае.

А если подойти к этому контролю из другого посыла: преподаватели – в целом профессионалы, которые умеют работать и хотят видеть результаты своей деятельности. Тогда акцент в контроле сместится на то, какие условия созданы в вузе для творческой деятельности преподавателей и студентов. И здесь речь идет не только о том проверяется ли наполняемость групп, каково техническое обеспечение и т.п., хотя для некоторых вузов и это все еще актуально. Выскажу, может быть спорную мысль: принципиально важно, какие возможности имеет преподаватель для своего научного развития – для научных дискуссий, обмена опытом и стажировок, участия в научных семинарах и конференциях, проведения научных консультаций по проектам и т.п., не говоря уже об условиях его жизни.

Может быть, усилия направить на то, чтобы возродить традицию российской высшей школы широких научных дискуссий, свободного

участия в конференциях, где критерием доступа выступало содержание представленных тезисов, а не наличие денег для оплаты дороги, публикаций и т.п. Эту школу научного становления и развития преподавателей высшей школы недооценивать нельзя, конечно же, если не ставить задачу превратить их в ремесленников, готовящих ремесленников в университете. Конечно же, без ремесла не будет профессионала. И ремеслу учить необходимо. Но с уважением относясь к ремесленничеству, замечу, что ремеслу как таковому учат в других образовательных учреждениях. Профессионализм – не просто ремесло. Здесь сошлюсь на мнение А.Эфроса: «... Профессионализм – это ... способность ощущать действие и его развитие. Профессионализм – это тяга к изживанию в себе поверхностного, тяга к углубленности... Профессионализм – это подвижность внешняя и внутренняя» [2, 94].

Но этому не научишь, только слепо следуя заданным нормам. Так и хочется порой обратиться к тем, кто сегодня ратует за глобальные реформы высшей школы: «Разве у вас за спиной достаточно педагогического и профессионального опыта, творческих побед, чтобы разрушать так легко то, что создавалось ни один век; не учитывать, а иногда и просто игнорировать мнение (ладно наше – рядовых преподавателей высшей школы) профессионалов, заложивших и развивающих прогрессивные традиции российской высшей школы».

Новое – не в слепом следовании заданным нормативам, а в том, чтобы используя их, научить студентов легко и свободно преодолевать возникающие профессиональные и личностные проблемы, владея технологиями и навыками получения нового знания, разрешения проблем и т.д. Новое возможно только, если досконально знать традиции. Новаторов на пустом месте не бывает.

1. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления // М.: Экономика. – 1991.
2. Эфрос А.В. Книга четвертая // М.: Парнас. – 1993. – С. 94.