

Н. Н. Шевлюк и А. А. Стадников

РОЛЬ ЛЕКЦИОННОЙ ФОРМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ МОРФОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕСТРОЙКИ ВЫСШЕГО МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ. ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ

Кафедра гистологии, цитологии и эмбриологии (зав. — проф. А. А. Стадников), Оренбургская государственная медицинская академия

Изучение фундаментальных процессов развития высшей школы целесообразно рассматривать на социокультурном фоне соответствующего периода времени. Кризисные явления, связанные с перестройкой общественного строя в России, не могли не затронуть и высшую школу. Начавшаяся в 90-е годы перестройка российской высшей школы вызвала ряд новых трудноразрешимых проблем [6, 8, 13].

Так, прежде всего, обращает на себя внимание тот факт, что практическая реализация требований Государственных образовательных стандартов нового поколения (ФГОС-3) по всем врачебным специальностям связана со значительным сокращением обязательной учебной нагрузки по дисциплинам медико-биологического цикла (анатомия человека, гистология, эмбриология, цитология и др.). Постулирование сокращения обязательной (аудиторной) учебной нагрузки преследовало, казалось бы, позитивную цель — создать дополнительные возможности студентам для самообразования (или дополнительного образования). Однако при смещении приоритета на гипотетическую возможность занятия самообразованием происходит кардинальное реформирование сложившейся системы обучения — реальное сокращение аудиторной нагрузки примерно в полтора раза, а это является существенной угрозой разрушения системы сложившихся фундаментальных медико-биологических дисциплин, лежащих в основе подготовки врачей всех специальностей.

Наиболее пострадавшей формой обучения в этом случае оказалась лекция, одна из основных форм организации учебного процесса в вузах, которой всегда уделяли большое внимание (об

этом, например, свидетельствует тот факт, что чтение лекций всегда велось самыми квалифицированными преподавателями кафедр — профессорами и доцентами).

Как отметил Э. Ф. Баринов [1], может сложиться впечатление, что при использовании модульного обучения роль лекционного курса в учебном процессе становится второстепенной и малопродуктивной.

Лекция (от лат. *Lectio* — чтение) — одна из традиционных форм обучения в вузах. История появления этой формы обучения уходит вглубь веков. Современный образовательный процесс в области естественных научных дисциплин основан на методологии научного познания, разработанной ещё в XVI—XVII вв. Ф. Бэконом (1561–1626 гг.). С созданием первых европейских университетов лекция и диспут были основными формами учебных занятий. В первых российских высших учебных заведениях, готовящих врачей (на медицинском факультете Московского университета и в Медико-хирургической академии), лекция также была основной (единственной) формой обучения. При этом лекция всегда читалась по составленному конспекту, содержание которого годами не менялось [2, 9, 10]. Это доминирование лекции продолжалось до середины XIX в. Со второй половины XIX в. значительное время и место в вузах стали уделять практическим и лабораторным занятиям.

С середины XIX в. в лекционном преподавании возникло кризисное состояние. Усилилась критика этой формы обучения со стороны как вузовской профессуры (Н. И. Пирогов), так и российской общественности (Л. Н. Толстой). Поскольку лекция была, по существу, пассивной

Сведения об авторах:

Шевлюк Николай Николаевич, Стадников Александр Абрамович (e-mail: orgma@esoo.ru), кафедра гистологии, цитологии и эмбриологии, Оренбургская государственная медицинская академия
460000 Оренбург, ул. Советская, 6

формой обучения, то с внедрением в учебный процесс новых, активных форм получения знаний, значимость лекций в учебном процессе стала снижаться. Так, Н. И. Пирогов указывал, что лекции должны иметь ограниченное применение, основу обучения в высшем учебном заведении должна составлять самостоятельная работа студентов, а лекция является только дополнением к самостоятельной работе.

Л. Н. Толстой в своей работе «Воспитание и образование» (опубликованной в 1862 г.) писал: «При теперешнем же порядке чтение лекций есть только забавный обряд, не имеющий никакого смысла, и в особенности забавный по важности, с которой он совершается» [11, с. 46].

В этой же работе он указывал: «Я знаю себя и многих других, составляющих не исключение, но общее правило, которые при устной передаче ничего не понимают и понимают хорошо только тогда, когда спокойно дома читают книгу» [11, с. 46].

Следует отметить, что дисциплина студентов (особенно своекоштных) в российских университетах в первой половине XIX в. была не на должной высоте. Студенты посещали лекции неаккуратно. Иногда лекции даже срывались из-за неявки студентов [4].

Не надо при этом забывать, что в XIX в. в университетах России в связи с небольшим контингентом обучаемых численность студентов в лекционной аудитории колебалась от нескольких человек до нескольких десятков, т.е. обучение было почти индивидуальным.

Первые кафедры гистологии в российских университетах возникли в 60-е годы XIX в. Как правило, лекции на кафедрах читали либо ординарные, либо экстраординарные профессора (ординарный профессор должен был иметь степень доктора, а для занятия должности экстраординарного профессора достаточно было иметь степень магистра). Магистр мог также в качестве приват-доцента читать лекционный курс, в том числе и конкурирующий или дублирующий курсы, читаемые ординарными профессорами (должность приват-доцента была введена согласно университетскому уставу 1863 г.). Представляет интерес раздел этого устава, показывающий, какие высокие места в Табели о рангах занимали университетские преподаватели: ректор — IV класс (чин — действительный статский советник), ординарный профессор — V класс (чин — статский советник), доцент — VII класс (чин — надворный советник). О привилегиях вузовских преподавателей свидетельствует также параграф 109 этого устава, согласно которому освобож-

дались от платы за обучение сыновья преподавателей и чиновников, служащих при учебных заведениях ведомства Министерства народного просвещения [9, 12].

Лекции на кафедрах гистологии в первые десятилетия после создания самостоятельных кафедр в основном выглядели формально-описательными. В последней четверти XIX в. произошли существенные изменения характера лекционного преподавания на кафедрах гистологии. В ходе лекций стала возрастать доля функциональных подходов к изложению тех или иных проблем. Основоположником создания гистологического подхода при изложении морфологического материала стал российский учёный А. И. Бабухин.

Новый кризис лекционного преподавания пережило в нашей стране в конце 20-х — начале 30-х годов XX в., когда широкое распространение получили различные эксперименты по реорганизации старых и созданию новых форм обучения. На медицинских факультетах университетов и в медицинских вузах всевозможного рода экспериментаторы начали вводить различные так называемые «активные методы преподавания», стремясь ликвидировать лекции, узаконить «бригадную систему». В связи с этим количество лекций резко сократилось и их посещение стало необязательным. Только с 1932 г. лекция, сопровождаемая демонстрацией и экспериментом, снова заняла ведущее место в преподавании в вузе [4, 5, 9].

Торжество различных лжеучений (О. Б. Лепешинской, Т. Д. Лысенко и др.) в 40-х — начале 50-х годов XX в. привело к тому, что в СССР этот период в преподавании гистологии, цитологии и эмбриологии характеризовался академической деградацией.

В конце XX в. вновь проявился кризис лекционного преподавания. Длительная реформа высшей школы, частая смена Государственных образовательных стандартов (которых, кстати, ни в одной европейской стране нет, как нет и в США), возникновение и развитие системы дистанционных электронных форм получения информации — всё это стало снижать роль и значимость лекций. Новый удар по статусу лекций в вузе нанесли требования Федерального государственного образовательного стандарта 3-го поколения.

Искусственно внедряемые в образовательный процесс заимствованные западные технологические образовательные приёмы (деловые игры, тест-контроль, система письменных экзаменов и др.) по существу являются антиподами основных форм отечественного образовательного процесса и направлены на их замещение и вытеснение.

В настоящее время декларируется, что одной из современных задач высшей школы является широкое внедрение дистанционных методов обучения.

Однако от деклараций до реального внедрения дистанционного обучения очень далеко. Если на классических лекциях обратная связь не всегда имеет место, то что тогда говорить о лекции в системе дистанционного обучения? При этом никем пока ещё не доказано, что дистанционные методы являются эффективными формами обучения. Нуждается в дополнительной аргументации и использование технологических методических приёмов, связанных с различными аспектами применения компьютеров.

Можно согласиться с утверждениями Э. Ф. Барина [1], что широкое использование мультимедийных презентаций в рамках лекционного процесса ограничивает эффективность лекционного курса. Согласно его представлениям, мультимедийные технологии следует использовать в виде 2–3-минутных фрагментов в ходе лекции.

В условиях кризисного состояния российской системы образования вузы (и не только провинциальные) далеко не всегда могут выделять достаточно средств и времени преподавателей на освоение инновационных западных технологий обучения, и приказное их введение в учебный процесс часто оборачивается снижением качества преподавания [6].

В связи с резким (в разы) сокращением объёма времени, отводимого на лекционное преподавание, на кафедре гистологии Оренбургской медицинской академии основное внимание уделено переработке тематического плана лекций. Исходя из сложившихся реалий, основной объём времени выделен для проведения лекций консультативного, обобщающего и проблемного характера. В ходе проблемных лекций искусственно создаются (моделируются) сложные (с дидактической целью) ситуации, в том числе и имеющие место в практике врача. Роль лектора на таких лекциях состоит в постановке проблемы, создании проблемной ситуации, демонстрации доказательного пути её решения. На этих лекциях создаётся более благоприятный эмоциональный настрой аудитории, делающий эффективнее сотрудничество лектора и аудитории, повышающий положительную мотивацию студентов к усвоению изучаемого материала. Проблемная лекция должна быть не только познавательной и направлена на решение определённых вопросов (проблем), она также должна иметь развивающий и воспитывающий характер. Примером проблемных лекций в курсе

гистологии, цитологии и эмбриологии могут служить лекции на тему «Взаимодействие структур ядра и цитоплазмы в процессе жизнедеятельности клетки», «Взаимодействие клеток крови и соединительной ткани в иммунных реакциях организма».

Одна из серьёзных проблем в свете возрастания доли самостоятельной работы обучаемых связана с предварительной подготовкой студентов к лекциям. Наши беседы с преподавателями вузов США показали, что в высших медицинских учебных заведениях этой страны студент перед той или иной лекцией, как правило, имеет (получив её предварительно на кафедре) полную электронную версию лекции в своём компьютере, придя с которым на лекцию, он лишь дополняет и уточняет уже известные ему положения, с которыми он познакомился перед лекцией. Очевидно подобная практика будет внедряться и в вузах России. Готовы ли все лекторы к этому? Смогут ли они уделить этому достаточное количество времени в условиях, когда аудиторная учебная нагрузка преподавателя вуза в России более чем в 3 раза превышает учебную нагрузку преподавателя из стран Европы и США?

В условиях крайне низкой эффективности существующей системы переподготовки вузовских преподавателей (советская система факультетов повышения квалификации была разрушена, а новая в связи с отсутствием финансовых средств функционирует только в выездном либо в дистанционном режиме) одной из новых проблем является проблема дисбаланса кадров. Как отмечает волгоградский профессор А. А. Воробьёв [3], опытные преподаватели, в совершенстве знающие свой предмет, не всегда знакомы с новыми информационными технологиями, а у более молодых преподавателей, вполне владеющих компьютерными технологиями, уровень владения материалом предмета зачастую недостаточный.

Проблемы высшей школы усугубились в связи с реформированием средней школы, поскольку в этот период в России в связи с неясностью социального заказа происходило разнонаправленное реформирование и школьного биологического образования. Если до конца XX в. система школьной биологической подготовки, выстроенная в СССР, была одной из лучших в мире [7], то новые реформы привели к тому, что в вузы стали приходиться студенты, которые недостаточно подготовлены к усвоению сложных медико-биологических проблем, на которых базируется фундаментальное медико-биологическое образование будущих врачей [13].

На фоне смены парадигмы высшего профессионального образования, в ходе реализации множества самых различных инноваций в образовании в очередной раз отечественная система высшего профессионального образования переживает кризис. Система образования находится в очередной точке бифуркации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баринов Э. Ф. Проблемы реализации лекционного курса при модульной технологии обучения на теоретических кафедрах медицинских вузов. *Морфология*, 2010, т. 138, вып. 6, с. 76–77.
2. Белоусов В. А. Медицинский факультет Харьковского университета до Великой Октябрьской социалистической революции (1805–1917 гг.). В кн.: *Очерки истории Харьковского медицинского института*. Харьков, изд. Харьковск. мед. ин-та, 1969, с. 7–14.
3. Воробьев А. А. Изучение клинической анатомии и освоение мануальных умений в свете новых информационных технологий (о желаемых дополнениях в учебный процесс на кафедрах оперативной хирургии и топографической анатомии). *Мед. обр. и проф. развитие*, 2011, № 2 (4), с. 69–73.
4. Гуковский Г. А., Калесник С. В., Мавродин В. В. и Вайнштейн О. Л. *Ленинградский университет. 1819–1944*. М., Сов. наука, 1945.
5. Задорожный Б. А., Коренев Н. М., Фомичева М. П. и др. Медицинский институт за годы советской власти. В кн.: *Очерки истории Харьковского медицинского института*. Харьков, изд. Харьковск. мед. ин-та, 1969, с. 15–62.
6. Землянухина С. Г. Внедрение инновационных технологий в российскую образовательную модель. В кн.: *Инновационные процессы в образовании, науке и экономике России на пороге XXI века*. Ч. I. Оренбург, Изд-во Оренбургск. гос. ун-та, 1998, с. 34–36.
7. Комиссаров Б. Д. *Методологические проблемы школьного биологического образования*. М., Просвещение, 1991.
8. Куприянов М. П. и Околелов О. П. Инновации в образовании и проблемы перестройки учебного процесса. В кн.: *Инновационные процессы в образовании, науке и экономике России на пороге XXI века*. Ч. I. Оренбург, Изд-во Оренбургск. гос. ун-та, 1998, с. 53–59.
9. Ляхович Е. С. и Ревушкин А. С. *Университеты в истории и культуре дореволюционной России*. Томск, Изд-во Томск. ун-та, 1998.
10. *Педагогика высшей школы*. Под ред. Н. М. Пейсахова. Казань, Изд-во Казанск. ун-та, 1985.
11. Толстой Л. Н. Воспитание и образование. В кн.: *Собр. соч. в 22 т. Т. 16. Публицистические произведения (1855–1886)*. М., Худ. лит-ра, 1983, с. 29–65.
12. Фоминых С. Ф., Некрылов С. А., Берцун Л. Л. и др. Профессора Томского университета. *Биографический словарь*. Вып. 1 (1888–1917). Томск, Изд-во Томск. ун-та, 1996.
13. Шевлюк Н. Н. и Стадников А. А. Некоторые аспекты учебно-воспитательного процесса на кафедре гистологии медицинского вуза в связи с формированием контингента студентов на основе учёта результатов единого государственного экзамена. *Морфология*, 2010, т. 137, вып. 6, с. 84–86.