

*Г.С. Саволайнен*

## **ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ**

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Для определения стратегии профессионального становления студента – будущего учителя, в том числе и подготовки его к социокультурному взаимодействию с учащимися, перспективной представляется выдвинутая Д.И. Фельдштейном концепция поуровневого социального развития личности, раскрывающая особенности, закономерности саморазвития, самоопределения растущего человека и механизмы действия бинарной оппозиции – позиции: индивидуализации и социализации, составляющей главный смысл и содержание процесса взросления. Базируясь на кардинальных положениях, разрабатываемых в отечественной психологической науке, и прежде всего в научной школе Л.С. Выготского – А.Н. Леонтьева, пишет ученый, мы исходим из того, что в процессе онтогенеза растущий человек овладевает общественным опытом, присваивает его, делает своим индивидуальным достоянием, т.е. происходит социализация. В то же время человек приобретает все большую самостоятельность, относительную автономность, самообнаруживается в своей социальности, т.е. происходит его индивидуализация [1, с. 14].

Аналогичные процессы и механизмы обуславливают результат профессионального становления будущего учителя за время обучения в педагогическом вузе. Студент знакомится со «ставшими» (по выражению М.К. Мамардашвили) знаниями, опытом, профессионально-педагогической культурой и в определенной мере овладевает ими. Цель и содержание данного процесса определены в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования. Выпускник, получивший квалификацию учителя, должен быть готовым: осуществлять обучение и воспитание обучающихся с учетом специфики преподаваемого предмета; способствовать социализации, формированию общей культуры личности, осознанному выбору и последующему освоению профессиональных образовательных программ; использовать разнообразные приемы, методы и средства обучения; обеспечивать уровень подготовки обучающихся, соответствующий требованиям Государственного образовательного стандарта; осознавать необходимость соблюдения прав и свобод учащихся, предусмотренных законом Российской Федерации «Об образовании», Конвенцией о правах ребенка, а также систематически повышать свою профессиональную квалификацию, участвовать в деятельности методических объединений и в дру-

гих формах методической работы, осуществлять связь с родителями (лицами, их заменяющими), выполнять правила и нормы охраны труда, техники безопасности и противопожарной защиты, обеспечивать охрану жизни и здоровья учащихся в условиях школы.

Но для профессионально-личностного становления будущего учителя этого явно недостаточно. Становление профессионализма, компетентности, педагогической культуры, осознания себя в профессии и профессии в себе неразрывно связано с такими процессами как (само) идентификация, самодетерминация, саморегуляция.

Фактически здесь мы ведем речь о невозможности подготовки специалиста-профессионала в рамках одной парадигмы. И.А. Колесникова, исходя из онтологической заданности качественных различий в педагогическом освоении человечеством разных граней реальности (объективной, субъективной, трансцендентной), определяет педагогическую парадигму как характеристику типологических особенностей и смысловых границ существования субъекта педагогической деятельности в пространстве педагогического бытия. Данный подход позволяет автору доказать существование в педагогической реальности трех педагогических парадигм: парадигмы традиций (в основе которой лежит обращение к наиндивидуальной духовной реальности), технократической парадигмы (как результата цивилизационного развития человечества, основанного на признании существования объективной истины и ее ценности) и гуманитарной парадигмы (для которой высшая ценность – человек, его внутренний мир и особенности процесса познания). «Педагогический процесс в гуманитарном варианте богат импровизациями, построен по принципу диалога (полилога), – пишет автор. – Здесь не может быть однозначной нормативной истины, она всегда множественна. В связи с этим и результат информационного общения (обмена) оценивается в системе “да – да” (в отличие от системы “да – нет”, характерной для технологической парадигмы. – Г.С.)... Такой подход дает эффект расширения содержания, изначально предложенного педагогом за счет пересечения субъективных миров его участников» [2, с. 31].

При всей привлекательности гуманитарной парадигмы она не сможет обеспечить качество знаний специалиста, здесь более эффективной представляется технологическая парадигма, отражающая со-

вокупность имеющихся знаний, достижения человечества, современное состояние науки. Но перечисленные феномены существуют «вне конкретного человека», они принадлежат всем и не являются частью кого-либо; они ценны сами по себе, а не относительно той роли, которую играют в жизни человека; они значимы объективно, но далеко не всегда – субъективно. Более того, для молодого человека (подростка, юноши) эти феномены олицетворяют мир «взрослых», внешнюю по отношению к ним культуру, т.е. то, что в определенной мере противостоит и молодежной субкультуре, и стремлению молодых людей к определению своих ценностей, поиску своего пути; ограничивает их самостоятельность и независимость. Все это является причиной того, что исключительная ориентация на технологическую парадигму приводит к антирезультату, т.е. к отторжению знаний, опыта как ценности; ориентации на формальный результат, на репродуктивность процесса обучения, так как учитель заранее знает тот результат, к которому должны прийти ученики.

Зададимся вполне уместным в данном контексте вопросом: в каком случае учитель может знать заранее результат процесса обучения? Наверно, это возможно лишь в том случае, когда знание объективно и неинтериоризовано обучаемым, когда он с той или иной мерой точности воспроизводит переданную ему информацию, когда она не преломляется через его «Я», когда его внутренний мир (за исключением когнитивной сферы) и внешняя информация не обогащают друг друга, не взаимодействуют.

Разомкнуть этот круг отчуждения (а фактически одиночества) учителя и ученика, преподавателя и студента в процессе выполнения ими основного на данный момент дела может помочь гуманитарная педагогическая парадигма, основной профессионально-педагогической ценностью которой становится человек как субъект деятельности, освоения культуры и формирования своего социокультурного «Я». Трудно сказать об этом лучше, чем сделали в свое время В.П. Зинченко и Е.Б. Моргун: «Культура должна рассматриваться не только как среда развития человека и общества, но и как важнейший источник и движущая, определяющая направление и формы их развития. Многолетнее поклонение цивилизации как единственно истинному пути развития и обогащения общества в реальности сегодняшних дней привело к ее окончательному отрыву от культуры. Последствия, реализующиеся в полудеятельности, полупросвещении, кретинизме узкой профессионализации, могут стать летальными как для человека в частности, так и для общества в целом. Пора менять приоритеты в целях и путях развития общества в сторону воспроизводства культу-

ры и человека в ней. Одним из приводных ремней такой переориентации является гуманизация народного образования» [3, с. 14].

Таким образом, возвращаясь к проблеме подготовки студента – будущего учителя, подчеркнем, что усвоение «ставшей» педагогической культуры и становление собственной субъективной педагогической культуры личности являются неразрывными, взаимообусловленными, находящимися в диалектической взаимосвязи составляющими процесса профессионального становления.

К сожалению, действующий в настоящее время ГОС высшего профессионального образования в своей содержательной части слабо ориентирован на вторую гуманитарную, культуротворческую сторону процесса. Прежде всего это выражается в том, что он рассчитан на работу со студентами I–III курсов (часто преподавание психолого-педагогических дисциплин заканчивается уже в первом семестре III курса). Студенты старших курсов оказываются фактически «выключенными» из процесса активной подготовки к педагогической деятельности в учебное время, что не может не сказаться на становлении их социокультурной компетентности.

В этом мы видим не просто недостаток, а серьезную методологическую ошибку, допущенную при разработке настоящих стандартов. Уместно здесь привести слова одного из ведущих отечественных методологов в области педагогики – В.В. Краевского, анализирующего педагогику и как науку, и как учебный предмет. «Педагогика как учебный предмет – средство профессиональной подготовки учителя, не самоцель, но системообразующее начало по отношению ко всему остальному содержанию педобразования. В соответствии с культурологическим подходом целесообразно было бы учесть всю полноту передаваемого содержания, которое вовсе не ограничено только научным знанием. Во-первых, это еще и умение применять знания в типовых ситуациях и, главное, самостоятельно использовать их для осмысления нестандартных случаев. Во-вторых, без личностного, заинтересованного отношения к профессии, уважения к научному знанию – существенной части методологической культуры, все усвоенное будет лежать мертвым грузом в сознании студента, а затем – учителя. Иными словами, необходимы все четыре элемента содержания образования, предложенные в свое время для средней школы: опыт познавательной деятельности, опыт осуществления известных способов деятельности, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностных отношений. На этой основе было структурировано применительно к высшей школе содержание методологической культуры и компетенций специалиста в области педагогической диагностики в исследованиях, проведенных на матери-

але преподавания педагогических дисциплин» [4, с. 17].

В современной психологии точно и обоснованно определено, что субъектом, носителем социально-человеческой, а следовательно, и профессиональной (как разновидности социальной) деятельности человек становится только в результате осуществления этой деятельности сначала с помощью взрослых, а потом и самостоятельно. Действующий ГОС высшего профессионального образования «разрывает» эти процессы. На данную проблему в подготовке студентов – будущих учителей указывает и В.П. Борисенков, участвуя в дискуссии за «круглым столом» на тему «Способы представления теоретических знаний в курсе педагогики для будущих учителей»: «Беда в том, что вузовские курсы педагогики и истории педагогики за редким исключением (встречаются профессора и преподаватели, опровергающие общую тенденцию!) вызывают неприятие и разочарование и у тех, кто любит детей, выбрал профессию учителя сознательно и собирается ей себя посвятить. Причин несколько. Во-первых, это оторванность вузовских курсов психолого-педагогических дисциплин от жизни, от актуальных проблем массовой школьной практики. Во-вторых, теоретические знания представляются в них преимущественно в схоластически-научнообразной форме, что не способствует осознанию будущими учителями их ценности для своей педагогической деятельности. И, наконец, в-третьих, на наш взгляд, существует проблема асинхронности и оторванности друг от друга теоретической и практической подготовки учителя. Вполне очевидно, что они призваны взаимодействовать и помогать друг другу, а на деле этого не происходит» [5, с. 3–4].

С позиции преподавания психолого-педагогических дисциплин, ориентированных в значительной мере на становление профессиональной культуры, данный Госстандарт «распадается» на две части: усвоение теоретических знаний и «ставшего» педагогического опыта (что не может быть определено в полной мере как становление педагогической культуры) происходит в рамках обучения на I–III курсах и педагогической практики, проходящей на большинстве факультетов на IV–V курсах. Можно много говорить об интеграции, последовательности и преемственности, и в теоретическом плане это все можно обосновать, но реальность такова, что к III курсу, когда студент начинает осознавать себя будущим учителем, когда он в значительной мере овладел «ставшей» педагогической культурой и психологически готов к формированию на этой основе своей педагогической культуры, основы которой могут быть реализованы и проверены им во время педагогической практики – курс педагогики закончен. Остается лишь педагогическая практика с пос-

тоянно сокращающимся количеством часов, ответственных на руководство студентами.

Можно отчасти согласиться, что если основную цель подготовки студента – будущего учителя видеть в подготовке к выполнению основных видов профессиональной деятельности учителя, решению типовых профессиональных задач в учреждениях среднего общего (полного) образования (п. 1.3.3 Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования), то к концу III курса студент усваивает (преимущественно на репродуктивно-теоретическом или имитационно-практическом уровнях) базовый материал (фактически речь идет о том самом технологическом подходе, который необходим для подготовки будущего учителя как носителя определенной суммы знаний, но явно недостаточен с позиций сегодняшнего дня).

Сегодня школой востребован не просто учитель, а компетентный специалист в области педагогики, готовый к социокультурному взаимодействию с учащимися.

В то же время профессионально педагогическая компетентность – это не просто владение набором частных компетенций и компетентностей, но и наличие определенного позитивного опыта по формированию необходимых (ключевых, надпредметных, предметных) компетентностей у школьников.

На старших (IV–V) курсах обучения в структуру и содержание подготовки студентов – будущих учителей должен быть заложен интегративный подход, который целесообразно реализовать как на спецкурсах и курсах по выбору, квазипрофессиональной и собственно профессиональной деятельности во время педагогических практик, так и во внеаудиторной деятельности.

С нашей точки зрения, еще одним серьезным недостатком действующего Государственного образовательного стандарта по учебной дисциплине «Педагогика» является то, что он не носит выраженной социокультурной направленности. Но вместе с тем в нем присутствуют разделы, непосредственно связанные с социокультурной подготовкой студентов – будущих учителей: «Введение в педагогическую деятельность», «Общие основы педагогики», «Теория и методика воспитания», «Педагогика межнационального общения», «История образования и педагогической мысли», «Социальная педагогика», «Педагогические технологии», «Управление образовательными системами», «Психолого-педагогический практикум».

Восполнить недостаток социокультурной ориентации позволяет активное использование таких форм работы, как спецкурсы, спецсеминары, факультативы социокультурной направленности (например, такие спецкурсы, как «Классный руководитель обновляющейся школы», «Учитель-исследователь», «Современные образовательные технологии» и др.),

организация педагогической практики студентов в образовательных учреждениях разного типа (городских и сельских школах, детских домах, УДО и др.), создание на факультетах соответствующей образовательно-воспитательной среды (к которой мы отно-

сим деятельность педагогического кафе, педагогической гостиной, НОМУСа – научного общества молодых ученых и студентов, организацию волонтерской деятельности студентов в детских домах и сельских школах и т.д.).

## Литература

1. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избр. тр. М., 1999.
2. Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. СПб., 2001.
3. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М., 1994.
4. Краевский В.В. Педагогика на книжной полке и в студенческой тетради // Педагогика. 2003. № 6.
5. Борисенков В.П. Способы представления теоретических знаний в курсе педагогики для будущих учителей: Материалы круглого стола. 24 ноября 2003 года // Педагогика. 2004. № 8.

*О.А. Швабауэр*

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Томский государственный педагогический университет

Проблема инноваций сегодня является ключевой философско-методологической проблемой стратегии образования. С одной стороны, ощущается самая настоятельная необходимость радикальных, даже, как утверждают некоторые авторы, революционных изменений. С другой стороны, ученые и практики все чаще говорят о том, что систему образования постоянно лихорадит от разного рода новаций, реформ, исходящих в основном «сверху» – от министерства и органов местного управления и требующих обеспечения стабильности, тем более что в последние годы стали очевидными негативные последствия отдельных реформ. Принципу «не навреди» педагогам, как и врачам, сегодня необходимо следовать особенно четко. Противоречие между необходимостью радикальных перемен в сфере образования и здоровым консерватизмом постоянно возникает перед учеными и практиками педагогики на всех уровнях – от учебной группы и отдельного образовательного учреждения до национального и даже глобального масштаба.

Трансформация многих социальных институтов, приобретающая в той или иной мере инновационный характер, неизбежно актуализирует проблему связи их функционирования и развития. Нововведение, на какое-то время «сбивающее» функционирование, требует его перестройки, а затем восполнения времени, труда, ритма» [1, с. 75].

Повышение качества обучения и воспитания, развитие образования на современном уровне требуют решения целого ряда тесно связанных социаль-

ных и педагогических задач. Ученые указывают на огромные потенциальные возможности дальнейшего совершенствования содержания образования посредством упорядочения информации и более рациональной ее интерпретации в учебных целях, на большие перспективы использования компьютерных технологий и программного обеспечения, предлагают новые методы и формы обучения, что позволит значительно повысить эффективность обучения.

Вместе с тем количество преподаваемых дисциплин все время возрастает, что уже само составляет проблему современного образования. Однако разнообразие информации – необходимое условие, но недостаточное для того, чтобы включить человека в процесс культурной интерпретации, а следовательно, и воспроизводства общечеловеческой и собственного национальной (этнической) культуры посредством собственной профессиональной востребованности. Поле интерпретации образуется только связанными или как минимум неизолрованными элементами, что является противоречивым по отношению к современной системе образования, поддерживаемой образовательными программами, состоящими из набора учебных дисциплин, не нуждающихся друг в друге. Опыт интерпретации, доступный в традиционной системе учащемуся, опирается на образец, демонстрируемый часто только преподавателем. Среди известных движений реформирования образования мы можем назвать два: направленный на сознательное и системное преодоление сложившейся ситуации – это «Школа диалога