

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: КОНЦЕПЦИЯ, СОДЕРЖАНИЕ, СТРУКТУРА¹

Как бы это ни звучало парадоксально, но на протяжении не одного столетия существуют различные точки зрения на проблему подготовки учителя. Для одних он просто преподаватель конкретного учебного предмета, в основе которого лежит та или иная наука, для других учитель - не только преподаватель-предметник, но, прежде всего воспитатель и наставник молодежи, человек, способствующий становлению личности ученика. Отсюда и различное понимание функции и задач школы: преимущественная забота о «вооружении» ученика комплексом научных знаний и подготовка его к продолжению образования в высшей школе или обеспечение разностороннего развития личности человека-гражданина, естественно включающего в себя необходимое научное образование, подготовку к деятельности в различных сферах жизни.

Эти различные подходы находят отражение и при обсуждении структуры общеобразовательной школы, и при определении различных аспектов ее работы: продолжительность обучения, базисный учебный план, организационные формы и методы обучения и т.п.

Все это существенно сказывается на проблемах педагогического образования, в котором в настоящее время по-прежнему главное внимание уделяется предметно-научной подготовке будущих учителей, а формирование педагогов в широком смысле слова как бы отодвигается на второй план. Об этом свидетельствует, в частности, содержание стандартов высшего педагогического образования и первого, и второго поколений, правда, второе несколько лучше.

Рассматривая сущность и задачи педагогического образования, автор статьи исходит из главной функции школьного учителя: максимальное обеспечение развития всех сторон личности ребенка, подростка, юноши, нравственного в самом широком его понимании, эстетического, физического, интеллектуального с учетом индивидуальных возможностей, интересов и склонностей, что в совокупности и составляет содержание понятия личностно ориентированного воспитания, образования и обучения.

Выполнение этой главной профессиональной функции и должно стать сутью научно обоснованной концепции подготовки учителя для учебных заведений любого типа, охватывая все сферы подготовки — общепедагогическую, которая является фундаментальной, поскольку на ее базе строятся все остальные, специально-научную, специально-методическую, психологическую.

Главный недостаток сложившейся в нашей стране системы подготовки учителей и в средних, и в высших педагогических учебных заведениях состоит в изолированном рассмотрении этих аспектов. Более того, в рамках общепедагогической подготовки, которую иногда называют профессионально-педагогической, почти общепризнанно жесткое разделение дидактики и теории воспитания, или «воспитательной работы», что с точки зрения педагогической науки едва ли допустимо, поскольку такой подход игнорирует единство и неразрывность воспитательно-образовательного процесса в школе.

Уже давно считается аксиомой, что облик школы, результативность ее деятельности

¹ Педагогика. 2001. № 3. С.41-48

определяются личностью учителя, который должен обладать широкими познаниями в сфере культуры в целом, в научной специализации, в области психологии, педагогики и методики обучения тому или иному учебному предмету. Но главное состоит в том, что учитель сам должен обладать всеми теми личностными качествами, которые он хочет воспитать у своих учащихся. Это относится к умственному развитию, нравственному, художественно-эстетическому, гражданскому воспитанию и др. Личность учителя – самый важный фактор воспитания детей.

Школа и педагогическое образование в нашей стране за последние 80 с лишним лет прошли долгий и сложный путь от отрицания всего богатейшего наследия педагогической мысли и школы прошлого к возвращению к ним под новыми названиями, зачастую недостаточно осмысленными; от категорического отрицания педагогической науки и образовательной практики Запада к переносу на отечественную почву не соответствующих российским условиям форм организации и методов учебной деятельности, в частности в области высшего образования, чуждых терминов и понятий. Особенно это относится к заимствованиям из опыта США, где образование, по международному признанию, хуже, чем в развитых странах Европы, и, безусловно, хуже, чем в России. Самое же главное при этом состоит в отсутствии каких-либо положительных результатов от всех этих подражаний и заимствований.

Ярким примером такой негативной тенденции является административное внедрение так называемой многоуровневой структуры высшего образования с введением малопонятных для нас степеней (званий) бакалавра (кстати, во Франции это выпускник средней школы) и магистра, с явным пренебрежением к подготовке квалифицированных специалистов.

Главный аргумент при этом состоит в том, что на Западе якобы не признают наших вузовских дипломов. Но готовим-то мы специалистов для своей страны. Даже при согласии с данной аргументацией есть весьма простое решение: выпускник любого вуза после защиты дипломной работы может получить степень (звание?) магистра! Что же касается предположения о том, что подготовка бакалавра служит своего рода основой для выбора дальнейшей специальности, то этот аргумент не выдерживает критики: высшая школа в России является этапом уже профессионального образования, что зафиксировано в государственных документах, а профессиональная ориентация – это одна из задач средней общеобразовательной школы, учитывающей интересы и склонности учащихся.

Высшее образование, в том числе и педагогическое, имеет своей задачей подготовку молодого специалиста к выполнению всех его будущих профессиональных функций. Такой подход и должен быть положен в основу концепции педобразования, как высшего, так и среднего, основные положения которой должны быть отражены в государственных образовательных стандартах и реализованы в деятельности конкретного учебного заведения.

В последние годы трудности в совершенствовании подготовки учителей для общеобразовательной школы усугубляются внедрением Госстандартов высшего профессионального образования, произвольно трактуемых некоторыми сотрудниками министерств и административными подразделениями самих учебных заведений. При этом фактически забывается первоначальный разумный замысел идеологов создания таких стандартов, изложенный в предисловии к официальному изданию "Государственного

образовательного стандарта высшего профессионального образования" (1995): "Основное их назначение состоит в том, чтобы определить *контуры* федерально образовательного пространства, которое должно быть единым для всей нашей страны. Прежде в силу зарегулированности деятельности вузов и других учебных заведений этой проблемы не существовало. *Унифицированные* учебные планы и программы, учебники и учебные пособия, жесткие требования к распорядку учебных занятий, да и ко всем без исключения аспектам деятельности высшей школы, являли собой своего рода прокрустово ложе, по шаблону которого волей-неволей приходилось подгонять многообразие образования и науки"¹ (курсив мой. - А. П.).

Далее в этом государственном документе сформулировано принципиальное положение: «Высшие учебные заведения сообразно своим *возможностям и потребностям* своих регионов, предприятий, самих студентов вполне самостоятельно строят и учебный, и исследовательский процессы. А государственные стандарты выступают лишь в качестве *наиболее общего* регулирующего начала, которое *сохраняет* все возможности для многообразия высшего образования, гарантирует его необходимый уровень" [I] (курсив мой. –А.П.) В общем введении к этому документу есть специальный раздел, касающийся академических свобод вуза при определении содержания профобразования, т.е. при составлении учебного плана, соотношении входящих в него предметов, при разработке содержания соответствующих программ, что часто забывается.

Анализ стандартов педагогического образования первого поколения (1995) приводит к выводу, что они принципиально расходились с первоначальным замыслом авторов. Профессиональная психолого-педагогическая подготовка будущего учителя по любой специальности должна быть по идее одинакова. С этих позиций рассмотрим в качестве примера требования стандарта первого поколения² к минимуму содержания и уровню общепедагогической подготовленности выпускников педагогического вуза по специальности 021700 – «Филология». Квалификация – «учитель родного языка и литературы». Начнем с того, что данный важнейший аспект профессионального знания в стандарте просто отсутствовал, а понятие «педагогика» упоминается лишь косвенно в разделе «Педагогические теории, системы, технологии». Что же представляют собой педагогические системы и теории, никак не конкретизируется. В дальнейшем появляется особый раздел «Основы управления педагогическими системами», где явно смешиваются понятия: то говорится о социально-педагогических системах, то о системе образования, то об образовательных учреждениях как системе.

Главное внимание в разделе «Педагогические теории, системы и технологии» уделено так называемым технологиям. На самом же деле это модное ныне понятие малоприменимо к педагогической деятельности сугубо творческой, индивидуально окрашенной, но отнюдь не технологичной.

Технология во всех энциклопедических справочниках и словарях современного русского языка трактуется как, совокупность методов (и наука), связанных с обработкой

¹ Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Изд. официальное. М.: Гос. комитет по высшему образованию, 1995.

² Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускника по специальности 021700 — «Филология». Квалификация — «Учитель родного языка и литературы» (третий уровень высшего профессионального образования). Утвержден 3.07.1995 г.

материалов, сырья, изменения его состояния, формы; создание полуфабрикатов и конечной продукции в процессе промышленного производства. Так как же рассматривать личность школьника в рамках педагогических технологий? Как материал? Сырье? Полуфабрикат? А саму школу как отрасль производства? И это при утверждении, что школьник выступает в качестве не только объекта, но и субъекта учебно-воспитательного процесса? Если в обиходной речи говорить о технологии обучения с известной натяжкой можно, то вводить это понятие в систему профессиональной терминологии, особенно в стандартах, едва ли допустимо.

В стандарте как само собой разумеющееся назывались технологии сущностные и описательные; репродуктивные и продуктивные; алгоритмические; дифференциация и интеграция; суггестология (?!); техника игры. Что все это значит? Можно с уверенностью утверждать, что почти все педагоги - научные работники, не говоря уже о студентах и школьных учителях, все это не понимали и понять не могли. Что имелось в виду под этими терминами, оставалось на совести авторов.

В итоге формировавшаяся на протяжении нескольких столетий педагогика как фундаментальная наука о воспитании, и в частности ее основной раздел - дидактика, просто игнорировалась. Надо, к сожалению, отметить, что за последние годы начали говорить и писать о «традиционной» и «инновационной» педагогике, забывая, что любая наука развивается и обогащается за счет новейших ее достижений, но это не приводит к отрицанию науки и замене какой-то «инновационной», противопоставляемой «традиционной», т.е. плохой.

Недостаточное внимание к научному наследию, введение новых понятий и терминов подлинному развитию науки отнюдь не способствуют. И вообще, наука не может существовать вне уже установившейся системы понятий и терминов. Новые же появляются только в процессе обнаружения ранее неизвестных закономерностей, явлений, факторов.

Не останавливаясь больше на многочисленных недостатках первого поколения стандартов высшего педагогического образования, можно сделать однозначный вывод: этот стандарт квалифицированными педагогами-профессионалами не обсуждался. Поэтому и неудивительны весьма негативные последствия: возврат к административному введению формально осуждаемой унификации деятельности вузов; разрушение долго складывавшейся системы подготовки учителей, хотя она, конечно, нуждается в улучшении, развал основ самой педагогической науки, искажение понимания ее сущности и функций.

Особенно большой вред приносят учебные пособия, соответствующие этому стандарту. В качестве примера можно назвать хотя бы такие книги, как "Современные образовательные технологии" и "История и философия образования", подогнанные под стандарты и, естественно, рекомендованные учебники педагогики. Называть авторов всей этой литературы нет смысла, поскольку это только примеры, иллюстрирующие сложившуюся ситуацию в педагогической науке и педагогическом образовании после введения в действие стандарта первого поколения, тем более что сам он уже ранее подвергался критическому рассмотрению¹.

В апреле 2000 г был принят новый стандарт, куда что-то внести и уточнить уже едва ли возможно, но его анализ может способствовать более продуктивной и научно обоснованной

¹ Блинов В.И., Пискунов А.И. Педагогическое образование и Государственный стандарт профессиональной подготовки будущего учителя в области педагогической науки // Преподаватель. 1999. № 5.

подготовке стандарта третьего поколения, о чем уже начинают говорить. Стоит заметить, что различные проекты таких основополагающих документов, хотя они и носят по идее лишь рекомендательный характер, должны широко обсуждаться специалистами, а не только представителями административных органов, чего не было сделано при разработке стандартов ни первого, ни второго поколения. Кроме того, представляется естественным, чтобы в объяснительных записках к каждому последующему стандарту давалась характеристика плюсов и минусов использования предыдущего стандарта и отмечалось то, что учтено. Этого также в достаточной степени сделано не было.

Вызывает сомнение сама структура нового стандарта: она очень близка к структуре стандарта подготовки *бакалавра (?)*, а это далеко не соответствует потребностям *профессиональной* подготовки будущего учителя общеобразовательной школы – не только преподавателя конкретного учебного предмета, но и педагога, воспитателя в самом широком смысле этого слова. Достаточно напомнить инструкцию об оформлении документа, который выдается бакалавру, где имеется запись: «специализация не предусматривается»¹[4]. Из этого следует логический вывод, что студент, проучившийся в высшем *профессиональном* учебном заведении *четыре* года, не готовится к будущей *профессиональной* деятельности.

Рассмотрим раздел нового стандарта высшего *профессионального педагогического* образования, касающийся собственно общепедагогической подготовки будущих учителей общеобразовательной школы независимо от их предметной специализации. Совершенно очевидно, что все высшие педагогические учебные заведения должны строить учебно-воспитательный процесс, считаясь с необходимостью готовить студентов к выполнению тех функций, которые требует от них профессия.

В целом, новый стандарт можно считать шагом вперед: в нем восстанавливается в правах понятие «педагогика», но понятие «дидактика» - одно из ключевых в педагогической науке — отсутствует; правда, о дидактических концепциях все же упоминается.

Есть ряд погрешностей в самой структуре раздела «Педагогика»: вначале выделено «Введение в педагогическую деятельность» вместо «Введения в педагогическую профессию». Представляется, что в реальной жизни в педагогической деятельности принимает участие абсолютное большинство людей. Родители воспитывают своих детей, старшие наставляют младших, инженер является наставником для техников, мастер на производстве обучает подмастерьев, и так можно продолжать до бесконечности. Но педагогическая деятельность может носить и профессиональный характер: будущий педагог независимо от его дальнейшей конкретной специализации должен быть профессионалом в широком смысле слова, имеющим представление обо всем спектре педагогических профессий. Понимание этого необходимо для студентов при любой форме педагогического образования. Однако рассмотрение всех этих вопросов должно быть предметом специальной учебной дисциплины, предшествующей раскрытию содержания педагогики как науки.

Едва ли целесообразно начинать изучение педагогики с рассмотрения ее основ как науки. Будущий учитель (в равной степени и любой другой педагог-профессионал) должен

¹ Об утверждении и введении в действие инструкции о порядке выдачи документов государственного образца о высшем профессиональном образовании, изготовлении, заполнении и хранении соответствующих бланков документов. Приказ Министерства общего и профессионального образования от 13.01.1999 г.

еще в вузе осознать, что воспитание является одной из функций общества при любой его организации. Оно в самом широком смысле слова включает в себя как специально организованные, так и спонтанные формы влияния на становление личности человека. Поэтому стоило бы подумать о том, чтобы приобщение студентов к осознанию самой педагогической науки начиналось с рассмотрения *"общей теории воспитания"* в соответствии с обозначенным выше ее пониманием. В таком случае сюда естественно войдет и раскрытие предмета педагогики как науки, и ее значения для педагога-практика в любой сфере педагогической деятельности. Это весьма важно, поскольку общая теория воспитания в конечном счете состоит из одних и тех же компонентов: специально обучающего (дидактического) — работа преподавателя в классе или вузовской аудитории и внеклассного (внеаудиторного) — ориентация на удовлетворение дополнительных образовательных и общекультурных потребностей учащихся (студентов): эстетических, общественно-политических, общегуманитарных и т.п. Главное при этом состоит в том, чтобы будущие педагоги твердо осознали, что выделение и как бы самостоятельное рассмотрение этих двух основных аспектов будущей деятельности не должно приводить на практике к их разделению по целям. Цель одна – разностороннее развитие личности, ее воспитание в самом широком смысле слова.

В этом разделе курса педагогики, который должен быть в педагогических учебных заведениях профилирующим учебным предметом, внимание студентов необходимо сосредоточить на их будущей профессионально-педагогической деятельности. На нее должно быть ориентировано и преподавание всех научных дисциплин, соответствующих профилю факультета. Специфика будущей педагогической деятельности должна учитываться при отборе как содержания материала, так и методов преподавания по всем предметно-научным дисциплинам. Едва ли требует особых доказательств утверждение: преподавание одной и той же научной дисциплины в высшей профессиональной школе по необходимости должно учитывать функциональные потребности будущего специалиста.

Структура раздела «Педагогика» в целом нуждается в большем осмыслении. В самом деле, подраздел «Теория и методика воспитания» по смыслу и конкретному содержанию должен был бы входить в «Общую теорию воспитания», понятия «педагогика межнационального общения» в педагогической науке просто нет, но есть очень важная проблема межнационального общения, которая опять же относится к общей теории воспитания.

Термин «социальная педагогика» в обиходе, да и в педагогической литературе трактуется весьма произвольно, и поэтому в номенклатуре специальностей научных работников, утвержденной приказом Министерства науки и технологий Российской Федерации от 25.01.2000 г. № 17/4, говорится о «теории, методике и организации социально-культурной деятельности» (13.00.05)¹. В результате данный подраздел, как и следующая за ним «Коррекционная педагогика с основами специальной психологии» (13.00.03), включающая в себя тифлопедагогику, сурдопедагогику, олигофренопедагогику и логопедию, должны рассматриваться в качестве самостоятельных педагогических наук в разделе стандарта «Введение в педагогическую профессию». Заметим, что следующий после «Педагогики» раздел «Основы специальной педагогики и психологии» является

¹ Номенклатура специальностей научных работников. Приказ Министерства науки и технологий Российской Федерации от 25.01.2000 г., №17/4.

дублирующим. Он должен быть объединен с «Коррекционной педагогией» и включен в предмет «Введение в педагогическую профессию». Подраздел «Педагогические технологии» (при всей спорности этого понятия), конечно же, по смыслу и содержанию является органической частью «Дидактики».

После «Дидактики» (с которой в теоретическом плане должны быть увязаны курсы предметных методик) представляется необходимым ввести подраздел «Теория и методика организации внеклассной деятельности учащихся». Эти важнейшие вопросы, к сожалению, многими учителями и даже частью преподавателей педагогики часто по привычке подменяются понятием «воспитательная работа». При подготовке будущих учителей такое смешение понятий играет весьма отрицательную роль, приводя к изолированному рассмотрению образования, обучения и воспитания, к разрушению в сознании студентов понимания единства педагогического процесса в школе.

Завершает фундаментальный по своему назначению раздел стандарта «Педагогика» подраздел «Управление педагогическими системами», который весьма существен для будущего учителя, но сам он назван некорректно: понятие «педагогическая система» трактуется по-разному, что находит отражение и в обиходной речи самих педагогов, и в литературе, и даже в официальных документах. Говорят о «дидактических системах», о «системе работы школы», о «воспитательных системах», о «системе образования», о «школе как системе», о «педагогических системах» Я. А. Коменского, И. Ф. Гербарта, К. Д. Ушинского, Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова и т.п.

Данный подраздел стандарта, на наш взгляд, стоило бы, не мудрствуя лукаво, назвать традиционно — «Основы школоведения», включив в него общие вопросы руководства образованием и организации управлением учебно-воспитательным процессом внутри школы. Что же касается управления «педагогическими системами» в их дидактическом понимании, то это едва ли совместимо с установкой на стимулирование творческих инициатив в деятельности педагогов-практиков. Административное внедрение той или другой «системы», кроме вреда, ничего не принесет.

Можно предположить, что квалифицированные и творчески работающие преподаватели высшей школы все отмеченные, а вероятно, и другие погрешности в действующем стандарте могут устранить самостоятельно в процессе создания конкретных программ, если им, конечно, не будут мешать различного рода административные учреждения и подразделения. Однако есть еще один аспект подготовки будущего учителя, который заслуживает особого внимания и в деятельности вузов, и в содержании стандартов, — это проблема педагогической практики, ее назначения, видов, руководства ею.

Начнем с того, что педпрактика зачастую понимается как предметно-методическая: подготовка к уроку, его проведение и внеклассная работа по учебному предмету. Что же касается осмысления студентом работы школы в целом, с позиции учителя, организации целостной системы внеклассной деятельности учащихся, сотрудничества с семьей, различными учреждениями дополнительного образования и т.п., то это или подразумевается, или упоминается вскользь, или вообще упускается из виду. Стоит только сравнить стандарты подготовки будущих учителей различных специальностей, и описанная ситуация станет очевидной.

Такой подход к педагогической практике на деле приводит к тому, что в отдельных учебных заведениях в течение ряда лет кафедры педагогики просто отстраняются от

руководства практической подготовкой студентов к работе в школе. А это приводит к неправильному пониманию студентами роли практики в общепедагогической подготовке и затрудняет их последующее вхождение в жизнь школы. Приходится констатировать, что 20—25 лет назад эти важнейшие вопросы привлекали гораздо большее внимание деятелей педагогической науки, чем в наши дни¹.

При подготовке стандартов третьего поколения педагогическую практику следует рассматривать функционально: ее психологические и педагогические аспекты должны быть включены в разделы «Психология» и «Педагогика», методический — в раздел «Методика», а в руководстве педагогической практикой должны принимать участие соответствующие специалисты, способные показать возможности использования положений науки в деятельности школы и учителя.

В системе общепедагогической подготовки будущих учителей чрезвычайно важную роль играет курс «История педагогики», который часто недооценивается как руководителями органов образования, так и самими учебными заведениями. В результате многие якобы новые педагогические идеи и нововведения оказываются давно известными, но фактически забытыми и нередко искаженными старыми. Но дело не только в этом: осмысленное усвоение теории в принципе возможно лишь при условии понимания ее эволюции, факторов и динамики ее развития. В науке в целом такой подход давно уже считается аксиомой, но в педагогике реализуется далеко не всегда в достаточной мере. Поэтому в стандарте педагогического образования стоило бы особо подчеркнуть значимость изучения студентами истории педагогики как специальной учебной дисциплины и соблюдения принципа историзма в преподавании всех других предметов.

Думается, что при разработке стандартов третьего поколения необходимо устранить недостатки ныне действующего стандарта. А это предполагает его серьезный научный анализ в целом, принятие во внимание не только точки зрения одного-двух экспертов, но и массового опыта его использования в вузах, привлечение к работе над этим документом более широкого круга квалифицированных специалистов, проведение гласного обсуждения подготовленных проектов в печати, в учебных заведениях, на научных конференциях и т.п.

Сказанное относится не только к вопросам определения необходимого уровня общепедагогической подготовки будущих учителей, но и ко всем разделам стандартов, которые должны быть скоординированы между собой, чего сейчас не наблюдается. В результате можно будет надеяться, что проведение всей этой работы в конечном счете будет способствовать усовершенствованию педагогического образования и, как следствие, улучшению дела воспитания, образования и обучения молодых поколений.

В заключение на основе концепции высшего педагогического образования, исходящей из необходимости готовить студентов к выполнению всех учительских функций, можно было бы предложить следующую структуру непрерывного изучения студентами педагогических университетов и институтов общепедагогических дисциплин:

1 курс: «Введение в педагогическую профессию» - зачет. II курс: «Общая теория воспитания» - экзамен. III курс: «Дидактика» — экзамен. «Теория и методика организации внеклассной деятельности школьников» — зачет. IV курс: «История педагогики и образования» - экзамен. V курс: «Основы школоведения» - зачет.

¹ Полянский С.И. Практика студентов в школе: Пособие для студентов III и IV курсов

Конечно, это только вариант, поскольку определение номенклатуры учебных предметов, их программ и последовательности изучения с учетом требования стандарта, который носит, условно говоря, рамочный, а не регламентирующий характер, является, согласно Федеральному Закону «Об образовании» (ст. 14 и 15), прерогативой самих учебных заведений.