

СОДЕРЖАНИЕ И ТЕХНОЛОГИЯ СУБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ



Р.М. АСАДУЛЛИН

д-р пед. наук, профессор, ректор Башкирского государственного педагогического университета, г. Уфа, Республика Башкирия
e-mail: office@bspu.ru

R.M. Asadullin, dr. of pedagogical sciences, professor, rector of Bashkir State Pedagogical University, Ufa, Republic Bashkiria

CONTENTS AND TECHNOLOGY OF SUBJECT-ORIENTED EDUCATIONAL PROCESS IN TEACHER TRAINING HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

The author reviews prospects for pedagogical education development in the context of modern requirements of Federal State Educational Standards of Higher Education (FSES HE). The article contains theoretical analysis of contents, structure and pedagogical technology of subject-oriented pedagogical education in higher educational institution. The article proves the significance of the personality of future teacher as the main aim and purpose of education.

Автор рассматривает перспективы развития педагогического образования в контексте современных требований ФГОС ВО. В статье представлены теоретический анализ содержания, структуры и педагогическая технология субъектно-ориентированного педагогического образования в вузе. Утверждается значимость личности будущего учителя как главной цели и ценности образования.

Как известно, образовательный процесс принято рассматривать как структуру, определенный порядок, обусловленный планомерным, правильным расположением частей в закономерной связи. В структуре образовательного процесса педагогического вуза обеспечивается единство содержательных и формализованных сторон ее организации, в соответствии с его направленностью на усвоение студентами глубоких знаний предмета и формирование у них способов самостоятельного выполнения практической педагогической деятельности. При этом содержание, формы и методы образовательного процесса, логика и соотношения его частей определяются теоретической концепцией, лежащей в их основе.

Организация субъектно-ориентированного образовательного процесса требует учета основных законов и механизмов развития студентов как субъектов профессиональной деятельности, определения объема и способов структурирования содержания образования. В совокупности она обнаруживает основной принцип, обеспечивающий развертывание учебного материала в соответствии с логикой развития субъекта

познания и профессиональной деятельности.

В целом ряде работ, раскрывающих природу образовательного процесса и способы его организации, утверждается зависимость развития личности, теоретического мышления обучающихся от усвоения ими соответствующих предметных знаний и способов учебно-познавательной деятельности студентов. Однако для профессионального образования принципиально важно, чтобы будущие специалисты также владели знаниями и способами проектирования, конструирования и управления педагогическими артефактами, т.е. искусственно создаваемыми объектами, необходимость которых продиктована логикой решения актуальных дидактических и воспитательных задач. Поэтому в вузовском образовательном процессе для будущих специалистов должны быть представлены знания, раскрывающие сущность, структуру, логическую организацию, методы и средства педагогической деятельности.

Нет сомнения в том, что профессиональное развитие личности специалиста, наделение его компетенциями происходит за

счет грамотного структурирования содержания образования и использования педагогической технологии, предполагающего сотворчество субъектов образовательного процесса. Но не всегда учитывается, что в вузовском образовании одновременно присутствуют как линия развития учебной, так и вектор становления профессиональной деятельности. Эти два процесса органически взаимообусловлены и неотделимы один от другого. Однако в реальной практике они не только должны рассматриваться изолированно, но и развиваться как самостоятельные задачи. Вместе с тем второму направлению в вузе отводится роль остаточного принципа для факультативной работы студентов или решение этой задачи выносятся в систему послевузовского образования. Само собой разумеется, что такой подход не позволяет рассчитывать, что в вузе одновременно с одинаковой степенью результативности будет происходить глубокое овладение теоретическими знаниями и становление субъекта профессии. Поэтому принципиально важно определиться в образовательной системе, в которой наряду с углублением и дифференциацией знаний о педагогических фактах и явлениях, происходил бы рост и других знаний, имеющий своим предметом представление о средствах и способах преобразования имеющихся или создания новых объектов. Вокруг этих двух форм знаний и способов их актуализации в действиях студентов группируются практически существующие в настоящее время модели содержания педагогического образования.

Конечно же, при этом, не менее важны и те трансформации, которые претерпела и продолжает претерпевать организация познавательного процесса студентов. Одной из наиболее существенных имманентных черт этого явления становится способность

к рефлексии — стремление не просто к воспроизведению, отображению в знании реальности, но к сознательному контролю за ходом, формами, условиями и основаниями процесса познания. Рефлексия направляет внимание будущих учителей на внутреннюю организацию познания его форм, влияние этих факторов на содержание и логическую организацию знания и тем самым позволяет чувствовать себя не отчужденным от объекта и процесса познания. Отслеживание шагов рождения знаний, отражающих педагогическую действительность, фиксирование в сознании пути и формы восхождения от восприятия объектов до отражения их в понятиях позволяет наделять будущего учителя компетенциями осмысленно переносить эти способы познания в будущую сферу профессиональной деятельности.

Еще раз отметим, что даже такие серьезные изменения в организации образовательного процесса не в состоянии решить всего комплекса задач, связанных с формированием субъекта педагогической деятельности. Дело в том, что в теоретических, или «чистых», исследованиях постановка новых проблем определяется по преимуществу логикой развития самого познания, но в части применения знаний для построения практической педагогической деятельности решающую роль играют требования практики, и эти процессы строятся на отличающихся друг от друга логических основаниях. В познании предметной области знания выступают целью, «окончательной ценностью», тогда как знания, необходимые для практической деятельности, являются инструментами, необходимыми для достижения целей, поставленных и принятых самой личностью. В познании объектов действительности используются в основном методы анализа, тогда как в конструировании новых педагогических объектов

преимущественно применяются методы синтеза. К тому же практическая деятельность строится на основе субъектного опыта и предусматривает живое, непосредственное включенное участие будущих учителей в творении новой педагогической реальности. Разумеется, что психологический (воспитательный) эффект такого познавательного процесса значительно выше и продуктивнее, т.к. он затрагивает сферу личного опыта человека, и знания выступают «строительным материалом» личности. Студент приобретает возможность усваивать понятия, «взрачивая» их внутри себя, накладывая новое знание на собственный пласт пережитого опыта жизни. Такая субъективная позиция будет способствовать приобретению форсайт-опыта решения педагогических задач, переживания событий и процессов настоящей и будущей педагогической практики.

Итогом таких рассуждений может служить вывод о том, что современное педагогическое образование должно стремиться к формированию у будущих учителей особых способов ориентировки в предметной области, позволяющих им наряду с осознанным и критическим изучением педагогической действительности усваивать средства ее преобразования в ходе своей практической педагогической деятельности. В решении этих взаимосвязанных задач заключается один из кардинальных вопросов современного педагогического образования.

Отбор содержания образования и определение логики его представления в процессе изучения дисциплин — сложная педагогическая задача. Ее решение становилось предметом многочисленных исследований педагогов, психологов, методистов (А.А. Балеява, В.П. Беспалько, В.В. Вербицкий и др.). В их подходах нет полной солидарности во взглядах о путях

решения проблемы, но признается, что процесс присвоения людьми достижений человечества, культуры общества представляет собой особую форму предметной деятельности, в которой происходит воспроизведение индивидом многогранных способностей человечества, сформировавшихся в ходе общественно-исторической практики. В связи с этим важно вспомнить слова А.Н. Леонтьева, который анализируя проблемы школьного образования, предупреждает учителя о педагогических последствиях игнорирования данного положения: «Если обучающие ребенка, прежде всего, ставят перед собой цель дать ребенку те или другие знания и мало уделяют внимание тому, по какому пути идет сам ребенок, с помощью каких операций он решает те учебные задачи, которые перед ним ставятся, и не контролируют того, вовремя ли происходит их дальнейшее преобразование, то ход их развития может нарушиться» [2].

Поэтому, конкретизируя цели педагогического образования, необходимо учитывать, что в образовательном процессе вуза решаются две взаимосвязанные и взаимообусловленные задачи. Первая связана с выделением объекта познания, его признаков, определением его содержания и структуры, описанием связей и отношений между элементами, алгоритмов преобразования; вторая — с описанием механизмов функционирования и развития, формулированием правил и норм преобразовательных действий, а также оценкой возможностей использования знаний в профессиональной деятельности. Иными словами, для обучающихся знания представлены в форме двух групп знаний: как знания о явлениях, их сущности и закономерностях протекания, и как знания о принципах построения

образовательного процесса и применения знаний в педагогической практике. Усвоение этих знаний в образовательном процессе подчиняется своей автономной логике. Принципиальное значение имеет различие между теми педагогическими знаниями, которые нужны для построения учебной деятельности студентов, и теми знаниями, которые используются для организации собственной практической деятельности в условиях педагогического производства или квазипрофессиональных условиях. Можно было бы указать еще на ряд других существенных различий в педагогических знаниях, которые обусловлены разнообразием задач решаемых в процессе усвоения их в образовательном процессе и применением знаний для решения практических задач воспитания и обучения. Но лишь подчеркнем еще раз, что в вузовском образовательном процессе должна существовать отдельная линия, направленная на формирование у студентов знаний, раскрывающие способы проектирования и конструирования новых педагогических объектов и организации собственной педагогической деятельности по управлению этими объектами в интересах воспитания и обучения.

Теоретический анализ проблемы и практика экспериментального моделирования образовательного процесса в Башкирском государственном педагогическом университете им. М. Акмуллы показали, что решение вышеобозначенных задач возможно, если содержание образования в вузе будет разворачиваться в системной логике. Эта система связей в педагогической концепции содержания образования предстает как совокупность связей: связи между элементарным составом, структурой и функциями содержания обра-

зования и связи, определяющей многоуровневое строение учебного материала, их иерархические субординационные отношения. Соответственно этим взглядам, «содержательно общее» (инвариант) положен в основу последующего усвоения многообразных проявлений педагогической действительности¹.

Согласно этой схеме, познающему в начале изучения курса учебной дисциплины, дается самое общее, абстрактное понятие об изучаемом явлении, а само явление по мере изучения дисциплины (дисциплин) будет раскрываться в дедуктивной логике, конкретизируясь от темы к теме. Учебный материал, представленный в генетически исходном, «клеточном» виде, развертываясь, дифференцируется в соответствии с принципами содержательного обобщения, раскрывая историческую ретроспективу знаний. Эта специфическая форма структуры учебного материала составляет логический каркас дисциплин, их теоретическую основу, на которой выстраивается вся система знаний о педагогических явлениях, закономерностях и связях, присущих объекту как предмету науки. И это «исторически первое знание» в качестве родового отношения является началом формирования многообразия знаний, надлежащих для усвоения студентами. Выступая родовым знанием, этот инвариант пронизывает учебный материал раздела, курса, одновременно дифференцируясь от темы к теме, содержательно раскрывая познающим предмет изучения. Учебный материал дается в развитии. Ни одна предыдущая учебная тема не повторяется на последующих занятиях полностью, но при этом происходит в «снятом виде» сохранение элементов изученной темы. Тем самым обеспечивается

¹Понятием «инвариант» определяется система устойчивых связей между компонентами образовательного процесса, неизменяемых при определенных преобразованиях, или внедрении новых переменных. Инвариантный конструкт образовательного процесса сохраняет свои свойства даже при условии изменения свойств среды, ситуаций, в которых он функционирует.

сохранение пройденного и конкретизация признаков исследуемого объекта.

Познание сущности конкретного происходит последовательно от одного теоретически осмысленного, осознанного факта к другому, а в познавательном процессе поднимается от наблюдения явлений к теоретическому описанию и обобщению. Движение мысли происходит от простейшего определения изучаемого явления и восходит до понимания его сущности. Таким образом, знания, подлежащие усвоению, уплотняются и сводятся к единым логическим основаниям, структурируются в логике восхождения «от абстрактного к конкретному» и, что немало важно, способы их усвоения и применения выстраиваются в контекст субъектного развития будущего учителя. Понятия, которыми оперируют студенты, от занятия к занятию уточняются, конкретизируются, наполняясь содержательно, используются в оценке и преобразовании педагогической действительности. Основная функция таких знаний — описать законы, в соответствии с которыми изменяются и развиваются объекты, и на основе этих знаний предложить пути и средства осуществления деятельности по преобразованию педагогических явлений. Студент, овладевший такими знаниями, приобретает способность предвидеть процесс преобразования предметов практической деятельности в соответствующие продукты.

Своеобразие такого познавательного процесса показал В.В. Давыдов: «...если исследование начинается с рассмотрения чувственно-конкретного многообразия частных видов движения объекта и ведет к выявлению всеобщей внутренней основы, то изложение результатов ис-

следования, имея то же самое объективное содержание, начинает разворачиваться с этой уже найденной всеобщей основы в направлении мысленного воспроизведения ее частных проявлений, сохраняя при этом их внутреннее единство (конкретность)» [3]. Поэтому важно, чтобы учебная деятельность поэтапно принимала форму исследования предмета, которое осуществлялось бы с курсниками и преподавателями.

Каждый объект познания многообразен в своих внутренних и внешних связях и неисчерпаем для познания. Но в процессе таким образом организованной познавательной процедуры, объект познания ограничивается рамками и фиксируется для познающего как система определенного уровня. Каждый такой уровень является подсистемой для более высокой системы и, в свою очередь, сохраняет родовые признаки для подсистемы, расположенной ниже. В этой системе содержание образования предстает как структура, имеющая два вектора развития: горизонтальный и вертикальный. Каждый уровень (горизонтальная связь), обладая своей сущностью и выполняя специфические функции, одновременно оказывается в многоуровневых субординационных отношениях (вертикальные связи), каждый последующий уровень конкретизирует представления об объекте. Эти связи рассматриваются нами в единстве и определяют логико-психологическое основание учебного предмета и образовательного процесса, направленного на изучение отдельной учебной дисциплины или междисциплинарного изучения педагогической действительности.

Как уже утверждалось выше, любые образовательные системы своим основным назначением,

определяющим характер взаимодействия ее структур, рассматривают процессы воспроизводства социального опыта. В реальной педагогической практике трансляция и присвоение опыта других происходит в процессе преобразовательной деятельности, т.е. в процессе перевода объекта из одного состояния в другое с сохранением в последнем нужных качеств. Разумеется, что основным фактором и механизмом трансляции социального опыта выступает деятельность человека, в которой опредмечены культура и практика предыдущего поколения людей по созданию и обслуживанию артефактов. Поэтому в процессе моделирования технологической составляющей образовательного процесса важно обратиться к психологическим теориям предметной и психической деятельности, являющимися крайними, противоположными формами проявления деятельности человека. При этом в педагогических процессах предметная деятельность, опосредующая его связи субъекта с окружающим миром, выступает причиной и основой развития психической деятельности человека. Практическая деятельность создает как бы путеводную нить для теоретической мысли, и психическая деятельность в своей развитой форме, в форме теоретического мышления, может протекать в дальнейшем без непосредственного контакта с объектами познания². «Теоретическое мышление отдельного человека не нуждается даже в отправной предметно-чувственной основе, которая может быть представлена в его голове в отраженной, идеальной форме — в виде способности воспроизведения деятельности другими людьми в новых состояниях социальной системы, что возможно

² Исследования последних лет (В.Д. Шадриков, Г.П. Щедровицкий) показывают, что организация взаимопереходов деятельностей укладывается в схему, суть которой сводится к тому, что внешняя и внутренняя деятельность, взаимодействуя друг с другом нелинейным образом, хаотично «пробуя» различные формы совместного поведения, вырабатывают определенный тип кооперативной деятельности, т.е. на практике происходит параллельное, одновременное, взаимодетерминированное разворачивание деятельности. Будущая деятельность оказывает влияние на настоящую, в некотором смысле психическая деятельность постоянно присутствует в предметной, и наоборот.

только в том случае, если эти люди умеют это делать, т.е. если они умеют копировать деятельность других людей или восстанавливать деятельность по ее продуктам и примененным в ней знаковым средствам» — пишет А.Н. Леонтьев [1]. Все это указывает на то, что в условиях образовательного процесса для освоения способов педагогической деятельности, нужно уже владеть какими-то деятельностью, которые выступают в качестве предпосылок научения. А в целом ряде случаев элементы этой предварительной (учебной) деятельности могут входить в формируемую профессиональную деятельность. Такая зависимость должна быть учтена в организации образовательного процесса, в определении содержания педагогического образования, выступающей ориентировочной основой самостоятельной педагогической деятельности.

Иначе говоря, определяя структуру процессуальной (технологической) составляющей образовательного процесса, важно вновь предусмотреть в ней два вектора развития. Первый связан с организацией учебно-профессиональной деятельности студентов, целью которой выступает открытие и закрепление в памяти знаний, представлений о педагогической деятельности, способах ее осуществления. Как направление формирования знаний, раскрывающих природу профессиональной деятельности, путей и средствах ее формирования, является обучение студентов проектированию и конструированию педагогических объектов. Второй вектор направлен на освоение будущими учителями практическими действиями выполнения педагогической деятельности. При этом имеется в виду, что состав педагогических действий, реализуемых в определенной системе и повторяющихся от занятия к занятию, должен позволить сформировать профессиональную

деятельность сначала в простых, а затем и в более сложных формах. В интерактивном взаимодействии субъектов образовательного процесса будет происходить непрерывное порождение новых форм и видов действий, осуществляться перевод складывающихся связей в отношения. Постоянные, систематические, целесообразные упражнения в выполнении действий будут способствовать выработке навыков самостоятельной педагогической деятельности во всех многообразиях форм и видов проявления.

Как показал теоретический анализ проблемы, для исследования и проектирования образовательного процесса, направленного на формирование профессиональной деятельности будущего учителя, нужная модель действий должна была обладать достаточной общностью (инвариативностью) и служить такой структурной единицей деятельности, чтобы деятельность любой сложности могла быть представлена в виде структуры, составленной из таких единиц. На практике это означает, что в педагогическом образовании необходимо обнаружить исходную, простую форму будущей деятельности, выполняющей роль структуры, «стягивающего» на себя линию эволюции образовательного процесса, направленного на развитие профессиональной деятельности учителя.

В опытно-практической работе такой структурной единицей, выполняющей функцию фрактала, стала цепочка практических действий: целеполагание—планирование—исполнение—контроль—оценка, которая, как следствие, определила структуру каждого занятия и, в свою очередь, выступила единицей технологии образовательного процесса. В результате внешняя предметная деятельность, представленная в своей «единичной форме» в процессе постоянной актуализации будет самодостраиваться до

сложно организованной педагогической деятельности, имеющей сложную многомерную структуру. Фрактальное самоподобие такой структурной единицы структуре педагогической деятельности позволяет определить динамику развития будущего специалиста и смоделировать адекватную систему рекурсивно настроенного вузовского образовательного процесса. Последовательность шагов педагогической деятельности определяет общую картину технологической структуры педагогического процесса. Важно подчеркнуть, что знание технологической структуры образовательного процесса выступает ориентировочной основой будущей самостоятельной педагогической деятельности, знания системы алгоритмов совершения педагогических действий.

При этом образовательный процесс также будет находиться в динамическом состоянии, когда одни формы его организации, сохраняя существенные характеристики, обретают другие способы организации в его субъектах. Логика форм организации дидактического процесса, побуждая студентов как субъектов развивающейся педагогической деятельности к выполнению определенного набора учебных и профессиональных действий, будет формировать у них субъектный опыт проектирования и конструирования педагогических объектов, отвечающих запросам практики.

Развитие самостоятельности человека в образовательном процессе — противоречивый процесс. Во-первых, он характеризуется переходом от подражания к творчеству. Во-вторых, этот переход теснейшим образом связан не только с предыдущим социальным опытом, но и с тем, какое количество знаний, способов действий накоплено. В-третьих, чем большим опытом самостоятельной деятельности обладает индивид, тем продуктивнее будет его во-

ображение, свободнее и результативнее самостоятельный поиск.

Отмеченные особенности позволяют сделать вывод о том, что в образовательном процессе в рамках одной педагогической технологии возможно решение задачи усвоения предметных знаний и способов педагогической деятельности.

В целом предложенная система образовательного процесса педагогического вуза, представляющая единство целей, содержания, способов и результатов формирования личности, обеспечивает достижение целей

формирования личности студента как субъекта познания и педагогической деятельности.

Библиографический список:

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://psychmsu.ru/library_files/Deyatelnost_soznanie_lichnost_Leontev.pdf

2. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. — М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1959. — 345 с.

3. Психическое развитие младших школьников: Экспериментальное психологическое исследование / Под ред.

В.В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1990. — 160 с.

Ключевые слова: субъектно-ориентированное образование, субъект педагогической деятельности, профессиональное развитие, содержание и технология педагогического образования, теоретическая педагогическая деятельность, практическая педагогическая деятельность.

Keywords: subject-oriented education, subject of pedagogical activity, professional development, contents and technology of pedagogical education, theoretical pedagogical activity, practical pedagogical activity.



НОВОСТИ

ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ ПОЛУЧАТ ПОДДЕРЖКУ

В Тверской области из регионального бюджета выделено 4 млн рублей на реализацию инновационных проектов в сфере образования. Соответствующее решение принято на заседании областного правительства, которое провел губернатор Игорь Руденя.

«На эту поддержку смогут претендовать все государственные и муниципальные образовательные организации области: детские сады, школы, лицеи. Проекты должны решать задачи воспитания детей и молодежи как современных, прогрессивно мыслящих людей, для которых приоритетом является дальнейшее развитие региона», — подчеркнул Игорь Руденя.

Всего предусмотрено семь грантов. Средства будут распределены на конкурсной основе. Финансовую поддержку в размере 1 млн и 250 тыс. рублей могут получить две государственные организации — профессионального и дополнительного образования соответственно. Деньги также направят пяти муниципальным учреждениям: дошкольному (1 млн рублей), общеобразовательному (1 млн рублей) и трем организациям дообразования (по 250 тыс. рублей).

Гранты на инновационную деятельность направят на создание современных условий, внедрение новых форм учебной и воспитательной работы. За последние годы в Тверской области реализован инновационный проект в средней школе №17 в Твери, связанный с математическим образованием.

РАБОТОДАТЕЛИ ДОВОЛЬНЫ ВЫПУСКНИКАМИ КОЛЛЕДЖЕЙ

Агентство стратегических инициатив (АСИ) совместно с Минпромторгом России провело исследование российского рынка труда. В его рамках больше половины работодателей отметили, что им приходится переучивать молодых специалистов даже несмотря на дипломы, которыми те обладают. При этом уровень подготовки в системе среднего профессионального образования (СПО), по мнению представителей компаний, гораздо выше, чем у выпускников вузов.

Претензии работодателей к системе кадрового обеспечения исследовали в 72 субъектах РФ. 429 предприятия, которые приняли участие в опросах, работают в области машиностроения, металлургии, ОПК, производства и распределения электроэнергии, химической промышленности и др.

Работодатели отметили высокий уровень теоретических знаний (65% в СПО и 67% в ВПО), а вот практическими навыками остались недовольны (42% в СПО и 29% в ВПО).

Также исследователи узнали, что в 65% компаний уделяют внимание научно-техническому творчеству: предприятия сотрудничают с детскими технопарками «Кванториум» и организуют собственные программы профориентации. У половины работодателей есть корпоративные учебные центры. А программы дуального обучения имеются в 38% компаний.

Самый высокий уровень дефицита кадров отмечается в области инженерии для МСП и среди рабочих высокой квалификации (5–6 разряд), которые нужны на крупных предприятиях.

АСИ и Минпромторг продолжат исследование, чтобы следить за тем, как меняется региональный рынок труда.