

## ГЕНЕЗИС ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПАРАДИГМЫ, ТЕОРИИ И МЕТОДОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРИОД XX – НАЧАЛА XXI ВЕКА

© 2018 А. Н. Ходусов

*докт. пед. наук, профессор кафедры педагогики*  
*e-mail: [Hodusov.alexandr@yandex.ru](mailto:Hodusov.alexandr@yandex.ru)*

*Курский государственный университет*

В статье системно раскрывается стратегия становления и развития педагогического образования России в период XX – начала XXI в. Структурно представлен генезис отечественной парадигмы, теории и методологии профессионального педагогического образования России

**Ключевые слова:** генезис, парадигма, теория, методология, система, педагогическое образование.

Развитие системы педагогического образования и воспитания детей современная наука связывает прежде всего с личностью учителя, уровнем его профессиональной подготовки. Одним из эффективных путей оптимизации процесса формирования личности учителя новой школы является разработка современной теории и методологии профессиональной подготовки педагогов. Современная теория и методология профессиональной подготовки педагогов может быть построена в случае всеобъемлющего осмысления теоретического и методологического наследия прошлого для превращения его в научно-педагогическое знание. Как утверждал еще Э. Дюркгейм, педагогические феномены могут быть поняты только в контексте процессов их становления и развития, историческим результатом которых они являются.

История «профессиональной» подготовки будущих специалистов свидетельствует о том, что базовым здесь являлось положение И. Канта, выдвинутое им еще в 1765–1766 гг. в философских лекциях о том, что для студентов будет полезнее овладевать не готовыми источниками, а «методом самостоятельно размышлять и умозаключать». В результате формировалось важнейшее качество личности – самостоятельность мышления и действия, данное положение было базовым в западноевропейском и отечественном профессиональном образовании.

На протяжении нескольких веков основу традиции профессионально-педагогической подготовки в России составляли две идеи. Первая из них, у истоков которой стоял М.В. Ломоносов, базировалась на дисциплинах специального предметного цикла (математика для учителя математики, словесность для учителя словесности и т.д.). Вторая идея, у истоков которой стоял И.Г. Шварц, ставила в основу профессионально-педагогической подготовки педагогику. В дальнейшем эти две идеи оформились как два альтернативных подхода, что на рубеже XX–XXI вв. привело к противостоянию «фундаментального» и «компетентностного» подходов и к построению содержания педагогического образования. Вместе с тем история педагогического образования России сохранила также опыт университетов, основанный на сочетании «фундаментальной» и «компетентностной» составляющих, что обеспечивало высокий уровень педагогической подготовки будущих учителей. Однако, как показало время, такое сочетание было невозможным в массовой

подготовке школьных учителей в силу элитарности и «научности» университетского образования.

Это привело к созданию двух институциональных моделей высшего педагогического образования – «университетской» и «специальной», что стало традицией российского педагогического образования и предопределило необходимость разработки теории и методологии непрерывного педагогического образования как системы. К концу XX в. в России сложилась система непрерывного педагогического образования как идеальная модель профессиональной подготовки учителей для массовой школы, что было признано мировым сообществом.

Как отмечала Н.Г. Калининкова, у советской системы педагогического образования были особенности, например внутреннее единство; сильные стороны (систематичность обучения студентов, связь с наукой, высокий уровень требовательности и т.д.). Были и слабости: идеологизация, некоторая «зашоренность» гуманитарного цикла и др. В значительной степени эти недостатки связаны с тем, что не использовалось дореволюционное наследие и не учитывались последствия уже допущенных однажды ошибок. Но эта система успешно справлялась со своими задачами: готовила квалифицированных специалистов-учителей, которые воспитывали новые поколения, умственно развивали своих воспитанников, образовывали их, давали им творческий импульс, формировали чувство собственного достоинства, обеспечивали взаимопонимание в многонациональной, многоконфессиональной стране. Свой внутренний потенциал система сохраняет до сих пор, что позволяет ей, начиная с 1990-х гг. частично модернизироваться «изнутри» [Калининкова 2005].

Последние годы высветили определенную тенденцию в развитии педагогического образования в постсоветской России. Она заключается в повышении уровня проблем, на решение которых проецируется система. Здесь можно относительно четко выделить три этапа. На первом из них (1991–1998) решались локальные проблемы отдельных учреждений педагогического образования – педколледжей, пединститутов, педагогических университетов, которые самостоятельно адаптировались к новым социально-экономическим условиям. На втором этапе (1999–2002) в центре внимания оказались проблемы развития системы педобразования в целом, отражением чего стала разработка Программы развития непрерывного педагогического образования на период 2001–2010 гг. Но быстро стала очевидной недостаточность и этого уровня проблематизации. Тогда управление системой педобразования было перенацелено на решение более широких задач, связанных с модернизацией системы образования, и в первую очередь общеобразовательной организации, что явилось содержанием третьего этапа (2003–2004 гг.) и отразилось в разработке и реализации программы модернизации педагогического образования, утвержденной приказом Минобразования России в апреле 2003 г. (далее Программа-2003). Программа-2003 поставила перед системой педагогического образования Российской Федерации следующие задачи:

- максимальная ориентация системы педагогического образования на интересы функционирования и развития своего непосредственного потребителя – общеобразовательной школы;
- активизация исследований в области психолого-педагогических наук с целью научно-методического обеспечения модернизационных процессов как в общеобразовательной школе, так и в самой системе педобразования;
- расширение использования государственно-общественных механизмов в управлении функционированием и развитием педагогического образования.

Направления развития теории и практики педагогического образования России в 2003–2004 гг. под влиянием Программы-2003 были разнообразны:

- разработка системы мониторинга и прогнозирования потребности регионов РФ в педагогических кадрах;
- совершенствование структуры и содержания педагогического образования;
- информатизация педагогического образования;
- повышение квалификации профессорско-преподавательского состава педвузов по проблематике модернизации общеобразовательной школы;
- научно-методическое обеспечение модернизации педагогического образования.

Одним из наиболее значимых достижений с точки зрения обновления управления системой педагогического образования России в рамках реализации Программы-2003, считает Н.Г. Калинин, стало создание условий для горизонтального сетевого взаимодействия учреждений педагогического образования на межрегиональном уровне. До начала 2000-х гг., несмотря на усиление процессов внутрирегиональной интеграции учреждений педобразования, сами региональные комплексы развивались обособленно друг от друга. Развитие горизонтального сетевого взаимодействия между ними должно было привести к целому ряду разноплановых позитивных результатов, а именно: развитию государственно-общественных форм управления педагогическим образованием на всех уровнях; повышению эффективности и экономичности управления за счет развития непосредственных горизонтальных связей и существенного сокращения числа связей, опосредованных через центр; обеспечению эффективной трансляции инновационных научных и практических разработок в образовании в регионах со сходными социально-экономическими условиями [Калининкова 2005].

Отечественное педагогическое образование XX в. трижды претерпело реформирование содержания и реконструкцию управления: 1930-е гг., 1950-е гг., начало 1990-х гг. Все реформы отражали концептуальные основы государственной политики в области высшей школы.

В профессиональной подготовке учителей последовательно были реализованы несколько подходов: аксиологический, личностно-ориентированный, субъектно-деятельностный, задачный. На основе этих подходов были разработаны парадигма, теория и методология советской системы педагогического образования, которая базировалась на идее двуединства «фундаментальной» и «специальной» составляющих профессиональной подготовки учителей. Она нашла свое отражение в теориях педагогического образования:

- о взаимосвязи методологических, научно-теоретических и практических знаний (Н.И. Кузьмина, И.Т. Огородников, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин);
- сочетании научно-теоретических, нормативных, регулирующих деятельность учителя знаний (В.В. Краевский, О.И. Котлярова);
- взаимосвязи содержательных и операциональных знаний (М.Н. Скаткин);
- сочетании фундаментальных и инструментальных знаний (С.И. Архангельский);
- связи теоретических и практических знаний с конкретным их применением в профессиональной деятельности (Г.Н. Сериков, О.И. Котлярова).

Теории педагогического образования были применены при разработке базовых планов и программ подготовки учителей, инвариантная часть которых охватывала фундаментальные теоретические знания, технологические знания и базовые профессиональные педагогические знания. При этом качество и уровень профессиональной подготовки учителя в вузе определялись соотношением профессиональных знаний, умений, с одной стороны, личностных качеств – с другой, и возможностей самореализации в педагогической деятельности – с третьей. Вместе с тем это позволило, по мнению В.А. Сластенина, пересмотреть содержание, формы и методы профессиональной подготовки, чтобы направить педагогический процесс на

общекультурное и профессиональное развитие личности учителя-воспитателя, в совершенстве владеющего предметом специальности и методикой его преподавания.

Методология педагогического образования – также категория советского периода – интегрировала в себе аксиологический, личностно-ориентированный, субъектно-деятельностный и задачный подходы.

*Аксиологический подход* позволял «переориентировать» профессиональную подготовку учителя на постепенный переход к пониманию ценностей профессиональной деятельности как личностных смыслов, которые являются единицей самосознания личности наряду, например, с когнитивными конструкциями. Личностные смыслы связаны с активностью субъекта, его деятельностью и, таким образом, оказываются вплетенными в непрерывное движение структур деятельности и самосознания субъекта, системы его отношений с миром и т.д. В динамике смысла как единицы самосознания отражается непрерывное изменение, развитие личности.

Личностный смысл порождается и развивается в процессе деятельности в системе профессиональной подготовки учителя.

*Личностно ориентированный подход* рассматривается в профессиональной подготовке учителя как последовательное отношение к студенту как к личности, как к самостоятельному субъекту собственного профессионального развития.

*Субъектно-деятельностный подход* ориентировал педагогическое образование на учет ситуации становления субъектности студента, будущего учителя. Утверждалось, что становление и развитие субъектности будущего учителя должно рассматриваться в нескольких плоскостях [Сластенин 2000]:

- во-первых, в плоскости саморазвития: субъектность обеспечивает основу развития личности, индивидуальности, универсальность человека; без нее сам процесс саморазвития утрачивает свою целостность, комплексность, стержневую, ведущую сущность;
- во-вторых, в плоскости воспитательно-образовательного процесса: субъектные характеристики студента обеспечивают его активность, избирательность, творчество; превращают учебный процесс в сотворчество двух субъектов – преподавателя и студента;
- в-третьих, в плоскости профессиональной педагогической деятельности: субъектность преподавателя служит детонатором, пусковым механизмом включения субъектности студентов, а значит, их личностного, индивидуального, неповторимого начала в жизнедеятельности и жизнотворчестве.

Это позволяет в процессе вузовской подготовки будущих учителей сформировать у студентов профессиональную иерархию личностных мотивов, смыслов и ценностей, которые последовательно складываются в индивидуальную концепцию «Я – будущий профессионал».

*Задачный подход* [Там же] в педагогическом образовании предполагал формирование у студентов собственной индивидуально-личностной системы профессиональных задач, поиск их вариативных решений. Постановка, решение и управление процессом по решению профессиональных задач коренным образом изменяют способ мышления будущего педагога, формируют новый стиль педагогического мышления.

Реализация теории и методологии педагогического образования в советской системе профессиональной подготовки учителей обеспечивала ее эволюционное развитие. Педагогическое образование накапливало собственную систему ценностей и самостоятельное смысловое содержание, что способствовало формированию к концу XX в. новой его парадигмы, определяющей особые формы, методы и средства профессиональной подготовки будущих учителей.

В начале 90-х гг. XX в. формировалась новая концепция педагогического образования. Она опиралась на культурно-исторический и деятельностный подходы к человеку и процессам его развития. В концепции утверждалось, что в учебном процессе подготовки педагога должны формироваться:

- педагогическая установка, направленная на развитие ребенка;
- способность к проектированию собственной педагогической деятельности в зависимости от конкретных условий ее осуществления;
- способность к рефлексии собственного педагогического опыта.

Новый подход предполагал приоритетность гуманистического контекста педагогического образования. В этом случае формирование ценностного самосознания будущих педагогов, их педагогического сознания происходит системно, в контексте их развития и субъектности.

Концепция содержала несколько характеристик: когнитивные, деятельностные и личностные характеристики педагога развивающей школы; содержание, процессы, организационные формы и технологии педагогического образования.

В соответствии с вводными характеристиками педагога основными процессами, которые должны были реализовываться в педагогическом учебном заведении, являются следующие:

- освоение необходимых для педагогической субъектности предметных и психолого-педагогических знаний;
- освоение педагогической деятельности (ее исследование, проектирование, реализация);
- ценностное самоопределение (выработка педагогического кредо) и определение педагогических целей.

Кроме того, в учебном заведении должна быть организована рефлексия образовательного процесса студентами и преподавателями, которая является, с одной стороны, средством интеграции трех указанных процессов в единое целое, с другой – необходимым элементом процесса обучения будущих педагогов.

Новую концепцию педагогического образования предстояло реализовать в системе многоуровневой подготовки педагогов, которая была разработана в конце 90-х гг. XX в. [Бордовский 2005]. Многоуровневая система профессиональной подготовки педагогов предусматривала необходимость перехода от узкопрофессиональной, унифицированной подготовки специалиста к широкому общекультурному и фундаментальному образованию с учетом личностных взаимосвязей и потребностей студента и дифференцированного социального заказа общества. Кроме того, многоуровневая система подготовки педагогов базируется на идее получения фундаментальной подготовки по достаточно широкому направлению, в рамках которого закладывается возможность раскрытия веера профилизаций, учитывающих запросы как студентов, так и потенциальных работодателей. В многоуровневой системе заложена необходимость выбора студентом того или иного образовательного маршрута в процессе обучения с учетом получаемых новых знаний. Это становится реальностью, если многоуровневая система педагогической подготовки базируется на проектно-продуктивной технологии, при которой студент находится в активной позиции субъекта выбора и самостоятельного формирования своего образовательного маршрута, профессионально-образовательной программы, поиска разных способов решения образовательных задач [Там же]. Основу данной технологии составляет компетентностный подход в педагогическом образовании, реализуемый в процессе обучения будущих педагогов. Цель его применения состоит в становлении и развитии профессиональной компетентности будущего учителя.

Единицей содержания профессиональной подготовки учителя в логике компетентностного подхода является профессиональная задача. Совокупность профессиональных задач образует «ядро» содержания профессиональной подготовки, а этапы становления профессиональной компетентности определяют логику «развертывания» содержания. Данные положения, в свою очередь, определяют принципы отбора содержания, логику взаимодействия дисциплин учебного плана, последовательность их освоения. Ведущими принципами отбора содержания профессиональной подготовки педагогов становятся принципы социокультуросообразности и практико-ориентированности. Совокупность принципов отбора содержания профессиональной подготовки педагогов включает также:

- гуманизацию и гуманитаризацию образования;
- фундаментализацию образования;
- историзм образования;
- дополнительную образовательность.

Содержание профессиональной подготовки, по мнению В.А. Сластенина, может быть реализовано в случае, если будущий учитель на личностном уровне не истолковывается как персонификация нормативной профессионально-педагогической деятельности. Здесь он выступает как активный субъект, реализующий в профессии свой способ жизнедеятельности, готовность доопределять задачи. Принимать на себя ответственность за их решение, как носитель педагогического самосознания [Сластенин 2000].

Такой контекст профессиональной подготовки учителя актуализирует формирование у студентов методологической культуры, являющейся для современного педагогического вуза составляющей профессиональной подготовки специалиста.

Этапы формирования методологической культуры специалиста в течение всего периода обучения в вузе представлены как промежуточные цели этого процесса [Ходусов 1997].

На первом курсе вуза должен быть сформирован адаптивный уровень методологической культуры. Это означает, что будущий специалист может цели и задачи самостоятельной профессиональной деятельности определить в общем виде и дифференцировать их из многообразия личностных ценностей. У него сформированы положительное отношение к методологии, к философским, социологическим и психолого-педагогическим знаниям и готовность к их использованию в собственной практической деятельности. На первом же курсе завершается формирование установки на преобразование профессиональной теории в метод познавательной деятельности, а также формируется способность к рефлексии.

На втором курсе формируется репродуктивный уровень методологической культуры. В это время идет не только непрерывное формирование устойчиво ценностного отношения к профессиональной реальности, но и отслеживается проявление такого отношения на уровне включения будущего специалиста в профессиональную практику. Будущий специалист, признавая роль методологии в совершенствовании профессиональной деятельности, проявляет готовность использовать методологию, систему философских, социологических, психолого-педагогических знаний в преобразовании профессиональной деятельности. Студент привлекает методологию для формирования научной картины профессиональной действительности, у него формируется положительная установка на самостоятельное моделирование структуры профессиональной деятельности. В процессе такой работы развивается способность и потребность в рефлексии собственных действий.

На третьем и четвертом курсах формируется эвристический уровень методологической культуры. В это время в основном завершается становление

специалиста системы «человек–человек» как субъекта профессиональной деятельности, готового использовать методологию, систему философских, социологических, психолого-педагогических знаний и умений в преобразовании профессиональной деятельности. В практической профессиональной деятельности у специалиста уже проявляется умение работать с методологией философии, социологии, психологии и педагогики на уровне развития человековедческих идей, а также способность к рефлексии собственного профессионального опыта. Одновременно с этим он демонстрирует понимание состава существующих социально-педагогических систем и состава процесса развития человека.

На пятом курсе и в самостоятельной профессиональной деятельности через систему повышения квалификации и переподготовки специалистов системы «человек–человек» формируется креативный уровень методологической культуры. В этот период специалист самостоятельно включает ценности как систему социально-нравственных и психолого-педагогических координат в организацию и регуляцию всех видов деятельности. Его профессиональные действия отличает мобильность использования методологии, что, в свою очередь, стимулирует переход к устойчиво преобразующей, активно-созидательной и самостоятельной профессиональной деятельности. Методологическая рефлексия выступает основой творческой самостоятельности и создает условия для эффективной самореализации индивидуально-психологических, интеллектуальных возможностей личности специалиста. Сформированное методологическое сознание и установка на собственное моделирование профессиональной деятельности создают условия для появления различных форм профессиональных инноваций, развития профессиональных идей. Налицо заинтересованность специалиста, который работает в режиме развития «Я-концепции», в различных способах повышения профессионального мастерства.

Таким образом, по утверждению Е.Е. Деева, в настоящее время достаточно отчетливо выделяются три образовательные модели реализации современного педагогического образования [Деев 2001]: многоуровневая (традиционная), ориентированная на подготовку специалиста для одного определенного вида профессиональной деятельности; многоступенчатая, позволяющая выпускникам однопрофильных педагогических училищ (колледжей) продолжать обучение в вузе начиная со 2-го или 3-го курса по специально разработанной сокращенной программе (так называемые «сопряженные» учебные планы), и многоуровневая система, соответствующая условиям непрерывного образования, которая в педагогических вузах России фактически начала реализовываться после принятия Закона РФ «Об образовании»с 1992 года и разработки первых государственных образовательных стандартов, в которых особое место занимают требования к подготовке специалиста педагогического профиля. Среди них выделены требования, относящиеся к четырем блокам дисциплин: общекультурным, психолого-педагогическим, медико-биологическим и предметным.

### ***Библиографический список***

*Бордовский Г.А.* Педагогическое образование: современные вызовы // Высшее образование сегодня. 2005. №12. С. 14–21.

*Деев Е.Е.* Создание педагогических условий для развития профессионального учреждения // Учебно-воспитательный процесс в условиях модернизации: сб. науч. ст. М., 2011. С. 233–236.

*Калинникова Н.Г.* Педагогическое образование в России: уроки истории. // Вопросы образования. 2005. №4. С. 304–319.

*Компетентностный подход* в педагогическом образовании: коллективная монография / под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Родионовой, А.М. Тряпицыной. СПб., 2005. 187 с.

*Сластенин В.А.* Избр. соч. М.: Магистр-Пресс, 2000. 488 с.

*Ходусов А.Н.* Методологическая культура учителя и условия ее формирования в системе современного педагогического образования. Курск, 1997. 357 с.