

# КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371:351.851 (14.15.15)

С. Н. Постников, А. В. Андриенко

## К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сформулированы главные причины необходимости изменений организации и содержания подготовки педагогических кадров. Выстроено соответствие групп проблем такой подготовки и этапов универсального цикла познавательной деятельности. Анализируются проблемы педагогического образования и обсуждаются шаги эффективного решения.

**Ключевые слова:** концепция, образование, познавательная деятельность, педагогическая подготовка.

В настоящее время в российском обществе активно обсуждается проект Концепции развития педагогического образования (далее – Концепция). Реакция на этот документ неоднозначна как со стороны непосредственных участников образовательного процесса – учителей, преподавателей, студентов, так и российских граждан, которым небезразлична судьба отечественного образования.

Нет сомнений в том, что Концепция будет принята практически в нынешнем варианте без каких-либо принципиальных изменений. И это неудивительно, поскольку по своей сути это правильный и своевременный документ. Большая часть критики связана с возможностью и желанием альтернативных шагов: повышением заработной платы учителю, снижением аудиторной нагрузки, освобождением от бюрократического пресса и пр. Однако настоящая Концепция – не социально-экономическая программа, а, скорее, идеологический документ с долгосрочными перспективами и вполне четкой целью: созданием новой системы педагогической подготовки, способной обеспечить качество последней. Именно в этом контексте в данной работе рассматриваются вопросы, связанные с реализацией Концепции.

Начать следует с того, что необходимость изменения организации, содержания и технологий подготовки педагогов обусловлена не требованием новых государственных образовательных и профессиональных стандартов, как сказано в документе. Истинная причина гораздо глубже – в цивилизационном кризисе, вызванном новым информационным состоянием общества. Последнее понятие довольно часто используется, но, к сожалению, не достаточно глубоко осознается. Дело тут не столько в сильно возросшем объеме знаний, сколько в скорости этого роста.

Действительно, о лавинообразном росте объема научных знаний говорили еще Декарт и Спиноза в XVI в., однако ни к каким серьезным последствиям, а тем более к кризису, это не приводило. Причина этого в том, что на протяжении многих тысячелетий ускорение познания и его последствия заметно проявлялись лишь на длительных промежутках времени в несколько поколений. Поэтому для отдельного индивидуума существовала иллюзия неизменности мира. А в середине XX в. ситуация изменилась коренным образом: период смены фактологии знаний, иначе говоря, период принципиальной смены технологий, сравнялся с периодом биологического обновления общества (периодом смены поколений). В настоящий момент, очевидно, ситуация усугубляется: за время жизни человек является свидетелем уже нескольких технологических обновлений [1]. Это означает, что значительная часть знаний, которые мы можем дать современному студенту, устареют за годы его учебы. Более того, большую часть того, что им понадобится для будущей профессии, мы просто не способны сообщить, поскольку сейчас эти знания еще неизвестны! Очевидно, что в такой ситуации парадигма и, соответственно, система образования должны принципиально измениться [2].

Основной целью в организации учебного процесса становится освоение каждым участником образовательного процесса не суммы знаний, умений и навыков, а методологии и технологии познания, развитие у каждого функциональных возможностей мозга, формирование познавательных потребностей и способностей. Кстати, компетентностный подход можно рассматривать как первый шаг на этом пути. Но поскольку новые принципы должны реализовываться педагогическим сообществом, логично, что именно с него и следует начинать модернизацию образова-

ния. Вот в чем истинная и, повторимся, не всегда ясно осознаваемая причина острой необходимости изменений организации и содержания подготовки будущих педагогов, о которой говорится в Концепции.

Исходя из этой задачи, авторы Концепции абсолютно верно выделили три группы проблем: 1) проблемы входа в профессию; 2) проблемы подготовки; 3) проблемы удержания в профессии. Наша уверенность основывается на том, что перечисленные группы и их порядок в точности соответствуют этапам познавательной деятельности вообще, и учебно-познавательной в частности, и, следовательно, принцип их формирования основывается на самой сущности познания, т. е. имеет строгую научную основу.

Познается всегда что-то ранее неизвестное, некая новая для субъекта познания реальность. **Встреча с новой реальностью** является причиной, безусловным началом исследовательского поведения и первым этапом в универсальном цикле познавательной деятельности.

Далее следует **познавательное действие**, движимое природным любопытством и стремлением выявить опасные или полезные качества нового. Это вторая фаза универсального цикла, для начала которой характерно знакомство с отдельными признаками, свойствами, проявлениями познаваемого объекта. Приобретаются и накапливаются частные знания об объекте, имеющие дискретный, фрагментарный характер. По мере познания выявляются закономерности и взаимодействие частей нового между собой и окружающим миром, посредством чего формируется целостное знание о новой реальности.

Завершается цикл успешным **взаимодействием с новым** объектом или сознательный отказ от такого взаимодействия в силу утраты интереса или возможной опасности.

Таким образом, в полном естественном цикле познания можно выделить три фазы: 1) встреча с новой реальностью; 2) познавательные действия, исследование новой реальности; 3) вхождение в реальность, эффективное с ней взаимодействие. Согласитесь, совпадение с выделенными в Концепции группами проблем абсолютное. Этот факт не только вселяет уверенность в правильности основополагающих принципов Концепции, он позволяет заранее выявить ключевые вопросы и определить конкретные шаги по их решению. Действительно, если основные этапы реализации цели Концепции совпадают с фазами универсального в живой природе цикла познания, знания о механизмах и закономерностях последнего можно распространить с необходимой корректировкой на решение указанных в Концепции проблем.

Область знания, связанная с познавательной деятельностью, имеет научную фундаментальную

основу в виде достижений комплекса наук о человеке: нейрофизиологии, нейробиологии, биофизики, психофизиологии и др. К сожалению, несмотря на впечатляющие результаты, объем и глубина знаний человечества о физиологических и психических механизмах и закономерностях высшей нервной деятельности на данный момент недостаточны для обеспечения условий, при которых в учебной деятельности в полной мере реализуются функциональные возможности человеческого мозга. Иначе говоря, имеющихся знаний пока недостаточно для создания единой технологии познания и обучения, основанной на естественных природных закономерностях мышления, памяти, речи и прочее и многократно эффективней имеющихся. Поэтому мы не будем углубляться в механизмы нервной деятельности человека; для наших целей будет вполне достаточно феноменологической теории познавательной деятельности [3]. С ее позиций для эффективной реализации трех фаз познания необходимо следующее.

1. Встречу с новой реальностью нужно организовать таким образом, чтобы фактор новизны ощущался биологически, чтобы он смог вызвать продолжительную нейродинамическую активность. Нередко говорят об интересной форме подачи материала – и ошибаются: форма важна, но вторична. Впрочем, как и сам интерес. Он возникает, если информация будет жизненно значимой. «Я буду уметь то-то...» неэффективно, с точки зрения интереса и мотивации куда лучше «Я буду уметь то-то, чтобы...»! Именно поэтому мы часто слышим от студентов и школьников вопрос «зачем?», это «говорит» их интуиция, их внутренний мир, они пытаются нам помочь объяснить жизненную значимость предъявляемой информации, а мы, как правило, либо игнорируем их вопросы, либо прячемся за формальными фразами про учебный план.

Итак, «ключом» для организации первой фазы познавательного цикла является **жизненная значимость новой информации**, что обеспечивает включение механизмов внешней (надо) и, главное, внутренней (интересно) мотивации.

2. Основным требованием к организации познавательной деятельности является **разнообразие**. Оно позволяет, во-первых, сформироваться доминанте, которая будет поддерживать познавательную активность в течение времени, достаточно длительного для получения знаний об объекте. Во-вторых, информация о последнем будет более полной, а значит, целостной. В-третьих, разнообразие позволяет реализовать в учебном процессе принцип возрастающей самостоятельности – камень преткновения образовательных технологий.

3. Процесс вхождения в новую реальность должен привести к успешной полностью самостоя-

тельной деятельности, основанной на новом знании. Этот принцип, такой распространенный и естественный в живой природе, – редкий гость в современном учебном процессе. Вообще, понятием «самостоятельность» часто злоупотребляют, декларируя на словах его необходимость, на деле же испытывая сложности в его использовании. В результате наши ученики то совсем лишены самостоятельности, то полностью ей предоставлены, что приводит к разболтанности и анархии. Неслучайно поэтому мы использовали термин «возрастающая самостоятельность». Такую деятельность нужно подготовить, обеспечить, создать для ученика ситуацию трудного успеха и не менее трудного движения вперед то вместе с наставником, то самому. Только на этом пути возможно эффективное окончание познавательного цикла вхождения в новую реальность.

Рассмотренные здесь принципы в той или иной степени находят свое отражение в многочисленных педагогических подходах и методиках и используются как отдельными учителями-новаторами, так и целыми коллективами. Наиболее полную комплексную реализацию они получили в технологии обучения, созданной и успешно реализованной в течение десятилетий томским учителем Б. И. Вершининым [4]. Посмотрим, как можно использовать богатейший опыт педагогического сообщества для решения проблем и достижения целей Концепции.

1. Решение проблем входа в профессию напрямую зависит от желания людей вступить на преподавательскую стезю; профессия должна стать жизненно значимой для выпускников школы. И эту проблему не решить ни мониторингом, ни сокращением или, наоборот, увеличением числа педагогических вузов, ни повышением зарплат. (Заметим, что авторы статьи не считают нынешнюю оплату преподавательского труда достойной, просто к обсуждаемым вопросам это не имеет отношения: мы далеки от мысли, что, повысив зарплату плохому учителю, мы получим хорошего.) Главным здесь является социальный статус учителя, его авторитет в обществе. Этому не научить, это воспитывается с детства, начинается с семьи и со школы. Следовательно, нужны государственные шаги, которые изменили бы в корне существующую ситуацию.

К сожалению, в Концепции об этом ничего нет. Отдельные запланированные меры имеют точечный характер и направлены исключительно на поддержку молодых учителей – вчерашних выпускников. Единственное социальное мероприятие – гарантированное трудоустройство, механизм которого будет работать только в случае, когда есть желание такого трудоустройства, и мы вновь возвращаемся к вопросу о социальном статусе.

2. Подходы к решению проблемы подготовки в Концепции разработаны очень хорошо. Практическая ориентированность образовательных программ, их целостное видение, расширение базы используемых педагогических методик, ресурсное обеспечение и прочие конкретные шаги наглядно демонстрируют широкое использование принципа разнообразия из универсального цикла познания. В этом ключе следует напомнить только о недостаточном используемом потенциале, который лежит на поверхности – ежегодные конкурсы «Лучший учитель» области, края, России. А ведь кроме факта лучшего учителя, несомненных заслуг и достижений победители данного конкурса могли бы читать авторские курсы и в педагогическом вузе, и в институтах повышения квалификации работников образования.

Наш современник Шалва Александрович Амонашвили в своем интервью журналу «Ректор вуза» еще четыре года назад писал, что «педагогические вузы должны, прежде всего, заниматься воспитанием учителей, на этом нужно строить программы, лекции, семинары. Каждый профессор должен нести студентам любовь к детям, посвящать их в таинство, как сеять знания, чтобы взращивались из них и знания и нравственность» [5, с. 14].

Некоторые сомнения могут возникнуть относительно двух пунктов. Первый касается независимой сертификации. Сама по себе идея хорошая, но есть большие опасения, что сертификация может быть организована так, что главным экспертом в оценке учительского труда вновь станет чиновник, как это происходит сейчас в процессе аттестации.

Второе сомнение относится к идее специализированной магистратуры по подготовке методистов и управленцев. Мы сомневаемся в целесообразности отдельной ветви педагогического образования.

Наконец, желательно было бы учесть еще один аспект педагогической системы – подготовку преподавателей вузов. Уверены, что для желающих работать в этой структуре следует ввести обязательную педагогическую подготовку на базе педагогических вузов, но не в качестве повышения квалификации (повышать-то еще нечего!), а в виде специализированных программ подготовки педагогических кадров для вузов в форме заочного, вечернего, а лучше – дистанционного обучения.

3. Мероприятия Концепции, нацеленные на решение проблемы удержания в профессии (тесное взаимодействие со школами педагогических вузов вплоть до создания кафедр, развитие института наставничества для сопровождения педагогов, система стажировок, открытость деятельности и пр.), наглядно реализуют принцип возрастающей самостоятельности и при должной организации приведут к успешной деятельности на педагогическом поприще.

Таким образом, структура новой педагогической системы, представленная в Концепции, в целом соответствует видению педагогического сообщества и при грамотной организационно-управленческой реализации приведет к достижению за-

явленной цели. При этом эффективность конкретных шагов оценивается заранее и поддается корректировке на основе феноменологической теории познавательной деятельности и опыта ее осуществления в педагогической практике.

### Список литературы

1. Попов Л. Е., Постников С. Н., Колупаева С. Н., Слободской М. И. Естественные ресурсы и технологии в образовательной деятельности. Томск, 2011. 256 с.
2. Харина Н. В. Профессиональное образование в России: проблемы, пути решения // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2013. Вып. 1 (1). С. 8–15.
3. Вершинин Б. И., Попов Л. Е., Постников С. Н., Слободской М. И. Состояние души. Беседы о педагогике как науке о реализации функциональных возможностей мозга. Томск, 2003. 337 с.
4. Вершинин Б. И. Мозг и обучение. Методика реализации функциональных возможностей мозга. Томск, 2007. 86 с.
5. Амонашвили Ш. А. Учителя нужно возвращать, а не готовить // Ректор вуза. 2009. № 8. С. 12–19.

Постников С. Н., начальник учебно-методического управления.  
**Томский государственный архитектурно-строительный университет.**  
Пл. Соляная, 2, Томск, Россия, 634003.  
E-mail: psntomsk@mail.ru

Андрienko А. В., доцент.  
**Национальный исследовательский Томский государственный университет.**  
Пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 634050.  
E-mail: alena\_and@mail.ru

Материал поступил в редакцию 06.02.2014.

*S. N. Postnikov, A. V. Andrienko*

### ON THE IMPLEMENTATION OF THE CONCEPT OF DEVELOPMENT OF TEACHER EDUCATION

The article deals with the main reasons for the need to change the organization and content of teacher training. The authors show correspondence of the problems of such training and the stages of the universal cycle of cognitive activity. The article analyzes problems of teacher education and discusses effective steps for their solution.

**Key words:** *concept, education, cognitive activity, teacher training.*

### References

1. Popov L. E., Postnikov S. N., Kolupaeva S. N., Slobodskoy M. I. *Natural resources and technology in educational activities*. Tomsk, 2011. 256 p. (in Russian).
2. Kharina N. V. Professional education in Russia: problems and solutions. *Pedagogical Review*, 2013, no. 1, pp. 56–60 (in Russian).
3. Vershinin B. I., Popov L. E., Postnikov S. N., Slobodskoy M. I. *State of mind. Conversations about pedagogy as a science about the functionality of the brain*. Tomsk, 2003. 337 p. (in Russian).
4. Vershinin B. I. *Brain and learning. Technique of the functionality of the brain*. Tomsk, 2007. 86 p. (in Russian).
5. Amonashvili S. A. Teacher needs to be cultivated and not trained. *Rector*, 2009, no. 8, pp. 12–19 (in Russian).

Postnikov S. N.  
**Tomsk State University of Architecture and Building.**  
Pl. Solyanaya, 2, Tomsk, Russia, 634003.  
E-mail: psntomsk@mail.ru

Andrienko A. V.  
**National Research Tomsk State University**  
Pr. Lenina, 36, Tomsk, Russia, 634050.  
E-mail: alena\_and@mail.ru