Громов Егор Валерьевич

ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ ПОВЫШЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ОРИЕНТИРОВАННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена анализу философских аспектов повышения практической ориентированности педагогического образования в соответствии с требованиями Профессионального стандарта педагога. В её основу положена рефлексия результатов, полученных в ходе разработки и апробации учебного модуля "Дисциплины естественнонаучного и математического цикла" в рамках контракта с Министерством образования и науки РФ № 05.043.12.0016 от 23.05.2014 г. "Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата в рамках укрупнённой группы специальностей "Образование и педагогика" по направлению подготовки "Педагогическое образование" (Учитель основного общего образования) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и основного общего образования".

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2015/9/13.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2015. № 9 (99). С. 54-57. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2015/9/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

Список литературы

1. **Васин Е. К.** Особенности смешанного обучения на основе концепции деятельностного треугольника // Инновационная наука. 2015. № 5. С. 167-172.
2. **Васин Е. К.** Разработка и использование комплекса электронных образовательных ресурсов для изучения предмета «Технология»: дисс. ... к. пед. н. М., 2014.
3. **Васин Е. К., Романова К. Е., Червова А. А.** Методическая система обучения дисциплине «Технология» в общеобразовательной школе в условиях информатизации образования: монография. Шуя: Изд-во Шуйского филиала ИвГУ, 2015. 240 с.
4. **https://ru.wikipedia.org/wiki/Принцип** (дата обращения: 25.06.2015).

ON INTEGRITY PRINCIPLE IN THE MODEL OF MIXED TEACHING ON THE BASIS OF ACTIVITY TRIANGLE FUNCTIONING

Vasin Evgenii Konstantinovich, Ph. D. in Pedagogy
Municipal Budgetary Educational Institution "Puchezh Gymnasium"
vek_kasper@mail.ru

The article examines the role of integrity principle while developing the model of individualized teaching as a type of mixed teaching on the basis of activity triangle functioning at comprehensive school. Activity triangle conception presupposes the realization of educational process, in which specific electronic educational software-based resources are, alongside with the teacher and students, its equal subjects. Such an approach allows students to adopt integrated knowledge that represents the integrity of the environment. Using the principle of integrity is considered by the example of studying the subject area "Natural Sciences" and the academic discipline "Technology".

Key words and phrases: mixed teaching; individualized teaching; activity triangle conception; activity tetrahedron; integrity principle.

УДК 130.2
Философские науки

Статья посвящена анализу философских аспектов повышения практической ориентированности педагогического образования в соответствии с требованиями Профессионального стандарта педагога. В её основу положена рефлексия результатов, полученных в ходе разработки и апробации учебного модуля «Дисциплины естественнонаучного и математического цикла» в рамках контракта с Министерством образования и науки РФ № 05.043.12.0016 от 23.05.2014 г. «Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата в рамках укрупнённой группы специальностей "Образование и педагогика" по направлению подготовки "Педагогическое образование" (Учитель основного общего образования) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и основного общего образования».

Ключевые слова и фразы: философия педагогики; практика; практикум; педагогическое образование; философия образования; язык педагогики; цели образования.

Громов Егор Валерьевич, к. филос. н., доцент
Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета
gromove@mail.ru

ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ ПОВЫШЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ОРИЕНТИРОВАННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ©

Как любой социальный институт, всеобщее среднее образование в своём развитии неизбежно проходит через реформы. Их необходимость обусловлена самой природой школы, которая, с одной стороны, является частью развивающегося общества и должна развиваться вместе с ним, с другой, она, как государственное учреждение, обладает жёсткой структурой, и деятельность её регламентируется набором установленных правил. Именно в такой ситуации оказалось среднее образование в современной России. С конца 1990-х годов всё более очевидным становится отставание школы от темпов развития общества. Традиционный взгляд на воспроизводство знаний как основную задачу школы вступил в противоречие с действительностью постиндустриального мира, в котором эта роль всё в большей мере переходит к глобальной информационной среде – компьютерным сетям – и, в меньшей мере, к иным электронным средствам массовой информации. Нравственный кризис общества, широкое распространение культуры постмодерна, конфликт традиционных

© Громов Е. В., 2015

ценностей и мировоззрения современного человека практически полностью исключают воспитательную функцию школы в том виде, в каком она осуществлялась в советскую эпоху. Авторитет учителя падает, но его падение отнюдь не свидетельствует о росте способности критического мышления среди современных детей – напротив, абитуриенты, приходящие в высшие учебные заведения за последние десять лет, проявляют эту способность в гораздо меньшей мере, чем их предшественники. Сам язык современного школьника, язык, сформированный под влиянием рекламы, улицы и интернет-форумов, препятствует восприятию передаваемых школой духовных ценностей, поскольку в нём просто отсутствуют соответствующие этим ценностям понятия. Ко всем этим вызовам современности школа, унаследованная Россией от Советского Союза, оказалась готова не в полной мере, а к некоторым из них – не готова вовсе.

Одной из причин несоответствия современной российской школы требованиям времени является ситуация, сложившаяся в высшем педагогическом образовании. С одной стороны, реформы последних лет отчасти повлияли на понижение его статуса и вызвали полную или частичную смену специализации многих педагогических вузов. Так, падение профессионального престижа педагога вынудило многие педагогические институты и университеты набирать студентов на непедагогические специальности. С другой стороны, содержание самого педагогического образования осталось практически неизменным с начала 1990-х годов. В результате, молодой педагог приходит в школу (при условии, что он вообще принял решение работать по специальности) не готовым к решению тех проблем, с которыми ему предстоит столкнуться. На собственном опыте ему приходится убеждаться в справедливости слов К. Д. Ушинского: «…как мы не называем медиком того, кто знает только “лечебники” и даже лечит по “Другу Здравия” и тому подобным собраниям рецептов и медицинских советов, то точно так же не можем мы назвать педагогом того, кто изучил только несколько учебников педагогики и руководствуется в своей воспитательной деятельности правилами и наставлениями, помещёнными в этих “педагогиках”, не изучив тех явлений природы и души человеческой, на которых, быть может, основаны эти правила и наставления» [5, с. 13]. Слабость практической подготовки молодого учителя (как правило, две шестинедельных педагогических практики на двух старших курсах) лишь дополняет недостатки самих принципов построения образовательных программ. С введением бакалавриата и внедрением Профессионального стандарта педагога (ПСП) [4] ситуация становится ещё более нетерпимой: прежние недочёты сохраняются и усугубляются (поскольку принятые учебные программы, не соответствуя запросам школы, тем более не соответствуют ПСП), а ранее имевшиеся преимущества в виде солидной общеакадемической подготовки учителя сходят на нет и почти исчезают ввиду резкого сокращения времени на преподавание фундаментальных дисциплин.

Решение этих проблем стало основной целью проекта «Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата в рамках укрупнённой группы специальностей “Образование и педагогика” по направлению подготовки “Педагогическое образование” (Учитель основного общего образования) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и основного общего образования», реализовывавшегося в 2014-2015 учебном году на базе Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета (ЕИ КФУ) в рамках открытого конкурса Министерства образования и науки Российской Федерации. В течение 2014-2015 учебного года были разработаны программы модулей, контрольно-измерительные материалы, программы практик и методические рекомендации, позволяющие ввести трудовые действия педагога в процесс подготовки студентов. Часть этих разработок была апробирована при сетевом взаимодействии между ЕИ КФУ и средними общеобразовательными школами г. Елабуги. Данная работа потребовала не только внедрения новых форм и методов педагогической работы в вузе, но и серьёзного переосмысления ряда теоретических проблем, в том числе и связанных с философией высшего образования. Таковы, например: проблема постановки целей обучения, ряд проблем, вызванных переходом от проверки знаний студентов к измерению их профессионального роста, проблемы понятийного аппарата и, прежде всего, проблема новых смыслов, вкладываемых в понятие педагогической практики.

1. Новые цели в педагогическом образовании

Модернизация педагогического образования потребовала поставить новые цели перед вузовским педагогом. Сущность этих целей А. А. Марголис описывает как «…профессионализацию подготовки педагога, т.е. такую модель его практико-ориентированного обучения, в которой основным образовательным результатом является способность строить будущую профессиональную деятельность в соответствии с выработанными профессиональным сообществом нормами – профессиональным стандартом, что обеспечивает, в свою очередь, возможность полноценной учебной деятельности учащихся в соответствии с ФГОС общего образования (ФГОС ОО)» [3]. В соответствии с этой целью в опытных программах было резко сокращено количество лекционных часов (вплоть до отказа от классической лекционной формы занятий по некоторым дисциплинам), кардинально изменены цели и задачи при проектировании общеобразовательных модулей (вместо расширения кругозора, формирования мировоззрения и решения воспитательных задач – подготовка студентов к самостоятельной работе над собственным мировоззрением в интересах будущей профессиональной деятельности). В целом ряде бесед с инициаторами эксперимента во всеуслышание провозглашался отказ от классических учебных дисциплин в пользу мультидисциплинарных модулей, оказавшийся, впрочем, неосуществимым во всей полноте из-за особенностей технического задания. Основная идея эксперимента заключалась в том, что знания педагога не важны сами по себе – имеет значение лишь то, что он может учить детей.

В такой постановке целей с самого начала обращал на себя внимание полный отказ от следования принципам диалектики. Вместо единства знаний и действий, что было бы вполне уместно и оправданно, был сделан упор исключительно на действия, в ущерб знаниям, а самое главное – в ущерб той интеллектуальной дисциплине, без которой невозможна деятельность педагога. Предполагалось, что под руководством вузовского и школьного супервизоров студенты самостоятельно систематизируют знания, полученные в школе, и дополнят их приобретёнными самостоятельно. При этом игнорировалась сложность подобной работы, требующей высокой философской культуры, тогда как возможности выработать последнюю у студентов не было.

Эти недостатки целеполагания вскрылись уже при апробации разработанных модулей. Так, оказалось, что знаний, принесённых студентами из школы, недостаточно, чтобы на их основе строить сколько-нибудь целостное мировоззрение, а сокращение теоретической части в основных общеобразовательных программах приводит к тому, что студент недополучает навыки самостоятельного поиска и критического анализа информации. В сложившихся условиях большинство из них следует по пути наименьшего сопротивления и пользуется сведениями, почерпнутыми с первых попавшихся сайтов Интернета. Помочь в этой ситуации могла бы индивидуальная работа преподавателя со студентами, при которой он играл бы роль научного руководителя. Однако, если это возможно, когда один преподаватель ведёт группу из двадцати-тридцати студентов, то, когда за один семестр ему приходится работать с полутора-двумя сотнями человек, персональное научное руководство практически неосуществимо. В результате, апробация выявила необходимость сохранения таких форм работы со студентами как лекция и классический семинар, поскольку только они позволяют заложить прочную основу для самостоятельной работы студентов по получению и систематизации знаний и освоению трудовых действий.

2. От проверки – к измерению

Одним из требований к вновь разрабатываемым основным общеобразовательным программам является измеряемость получаемых результатов. С переходом к деятельностному подходу традиционная проверка знаний уже не считается достаточной. Предполагается, что новые методы оценки будут направлены не на соответствие знаний Госстандарту, а на степень владения трудовыми действиями ПСП [4]. Соответственно, вместо прежних проверочных материалов, разрабатывались контрольно-измерительные, включающие как тесты, за последние двадцать лет из педагогической инновации ставшие традиционным типом заданий, так и различного рода ситуационные задачи – кейсы, игры и т.д. Конечной целью было достижение объективности при оценке результатов учёбы с максимальным исключением всех влияющих на эту оценку субъективных факторов.

Подобная цель оказалась недостижимой на практике. При её постановке не было учтено то, что полностью избежать субъективности при оценке деятельности студентов невозможно. И разработчик контрольно-измерительных материалов, и те, кто применяют их на практике, сами являются субъектами отношений в системе «педагог – студент», как и студент, достижения которого подлежат измерению. Само употребление понятий «объективное» и «субъективное» в подобном контексте – образец терминологической неточности. Под исключением «субъективности», в действительности, понимается устранение из оценки любых личных симпатий и антипатий, которые могли бы повлиять на её результат; «объективная» оценка – просто оценка справедливая. Но именно справедливость оценки не выигрывает при переходе к измерению профессиональных достижений. Измерение даёт возможность студентам, умеющим угадывать намерения разработчиков контрольно-измерительных материалов, обогнать своих сокурсников, более одарённых, способных к оригинальному и критическому мышлению, но не столь ловких в обращении с заданиями нового типа. Личная одарённость – величина неизмеримая. Вместе с тем, уже неоднократно обращалось внимание на то, что внедрение подобных подходов «…продолжает уже давно начавшийся процесс “стандартизации” ученика и выпускника» [2].

3. Язык педагогического образования

Новые цели педагогического образования и новая структура учебных программ привели к определённым изменениям и в применяемом понятийном аппарате. С одной стороны, он обогатился многими новыми терминами (кейс, деятельностный подход и т.д.). С другой, потребовалось новое понимание ряда терминов, давно употребляемых в педагогике, и, в первую очередь, понятия «педагогическая практика». По требованиям деятельностного подхода, практика будущего педагога должна быть непрерывной с момента его поступления в вуз и до момента, когда он уже бакалавром или магистром придёт в школу, чтобы применять освоенные трудовые действия в профессиональной деятельности. Вместе с тем, в государственных стандартах высшего образования (ФГОС 3+) [6] сохраняется представление о педагогической практике как специфической форме производственной практики, входящей в состав образовательного процесса на правах особого учебного цикла. Нет никаких причин предполагать, что во ФГОС нового поколения педагогическая практика не войдёт в том же качестве, тем более что её необходимость признаётся большей частью педагогического сообщества [1]. Таким образом, возникла необходимость во введении нового понятия, которое позволило бы избежать употребления слов «педагогическая практика» в двух различных, почти несовместимых смыслах. В ходе апробации разработанных экспериментальных ООП в этом качестве использовалось понятие «педагогический практикум», под которым понимались непрерывное освоение и оттачивание студентами профессиональных трудовых действий в процессе обучения, как при работе со школьниками и педагогами учреждений среднего образования, так и в аудитории высшего учебного заведения. Такой практикум не просто позволяет осваивать трудовые действия, начиная с первого курса, не менее важно то, что он даёт возможность будущему педагогу уже на первых этапах овладения специальностью преодолеть свойственный

многим студентам страх перед школой. В дальнейшем можно ожидать, что понятие непрерывного педагогического практикума займёт достойное место в понятийном аппарате российской педагогики.

Говоря о языке педагогического образования, невозможно пройти и мимо того, что (если воспользоваться понятиями образовательных стандартов) могло бы быть названо коммуникационными компетенциями. К сожалению, среди трудовых действий ПСП оказалось пропущено использование литературного русского языка в общении. Укоренившаяся в нашей повседневной жизни привычка к канцеляриту прочно обосновалась и в педагогических вузах, и в школе, проникла она и в сам Профессиональный стандарт педагога, и в учебные программы. Особенно пугает канцелярит в устах студентов первого курса, которые могли принести его лишь из школы. В связи с этим представляется странным требование, неоднократно предъявляемое к участникам эксперимента: учить студентов говорить со школьниками на их языке. Бесспорно, речь педагога должна быть понятна ученикам, но из этого не следует, что язык учителя и язык ученика должны пребывать на одном уровне. К сожалению, условия реализации общеобразовательных программ не позволяют выработать у студентов языковые навыки, соответствующие педагогическому призванию.

Таким образом, апробация новой модели практикоориентированного педагогического образования позволяет прийти к следующим выводам.

Во-первых, была подтверждена необходимость сохранения оптимального баланса между знаниями и трудовыми действиями в образовательном процессе, а провозглашённый ранее отказ от классических форм его организации оказался преждевременным.

Во-вторых, выяснилось, что невозможно полностью исключить субъективность при оценке учебных достижений студентов путём перехода от проверки к измерению.

В-третьих, была выявлена необходимость обновления понятийного аппарата отечественной педагогической науки.

Список литературы

1. **Абасов З. А.** Роль педагогической практики студентов в их профессиональном становлении [Электронный ресурс]. URL: http://www.isras.ru/files/File/Socis/2002-03/Abasov.pdf (дата обращения: 03.06.2015).
2. **Бим-Бад Б. М.** Профессиональный стандарт педагога – «наше всё»? [Электронный ресурс] // Аккредитация в образовании: электронный журнал об образовании. URL: http://www.akvobr.ru/profstandart_pedagoga.html (дата обращения: 01.02.2015).
3. **Марголис А. А.** Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6. № 2. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml (дата обращения: 30.05.2015).
4. **Профессиональный стандарт педагога** [Электронный ресурс]. URL: http://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/3071/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/1734/12.02.15%D0%9F%D1%80%D0%BE%D1%84%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%80%D1%82_%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D0%B0_(%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82).pdf (дата обращения: 01.02.2015).
5. **Ушинский К. Д.** Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Том 1 // Ушинский К. Д. Собрание сочинений. М. – Л.: Академия педагогических наук РСФСР, Институт теории и истории педагогики, 1950. Т. 8 / под ред. А. М. Еголина. 776 с.
6. **Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»)** [Электронный ресурс]: утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 22.12.2009 г. № 788 (с изменениями от 31.05.2011 г.). URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207163943.pdf (дата обращения: 08.06.2015).

PHILOSOPHICAL ASPECTS OF RAISING PRACTICAL ORIENTATION OF PEDAGOGICAL EDUCATION

Gromov Egor Valer'evich, Ph. D. in Philosophy, Associate Professor
Elabuga Institute of Kazan (Volga Region) Federal University
gromove@mail.ru

The article aims to analyze the philosophical aspects of raising the practical orientation of pedagogical education in accordance with the Teacher's Professional Standard requirements. It is based on the reflection of the results acquired during the development and approbation of the educational module "Disciplines of Natural and Mathematical Cycle" within the framework of the contract with the Ministry of Education and Science of the Russian Federation № 05.043.12.0016 from 23.05.2014 «Reinforcement of Practical Orientation of Future Teachers Training on Bachelor Programs within the Aggregated Group of Specialities "Education and Pedagogy" of Training Direction "Pedagogical Education" (Teacher of General Secondary Education) on the Basis of Organizing the Network Interaction of the Educational Institutions Realizing the Programs of Higher Education and General Secondary Education».

Key words and phrases: philosophy of pedagogy; practice; practical training; pedagogical education; philosophy of education; language of pedagogy; educational purposes.