

Оценка состояния сегодняшнего высшего педагогического образования и перспектив его развития требует анализа его моделей на протяжении истории, и причин, которые вызывали отказ от одной модели и переход к другой. Эти причины, возможно, помогут глубже осознать проблемы, которые стоят перед современным высшим педагогическим образованием и являются общими для стран постсоветского и евроамериканского образовательного пространства.

В 1990-х гг. XX века в странах постсоветского пространства многие педагогические институты получили статус университетов. В странах Западной Европы и США аналогичное явление имело место в конце 60-х гг. XX века и получило название в образовательной практике как феномен университетизации педагогического образования – перевод педагогических институтов в университеты, сопровождаемый в ряде случаев дополнением педагогических специальностей научными.

Такая трансформация объясняется тем, что в условиях ускорения темпа социокультурных перемен общество стало заинтересовано в специалистах образовательной сферы, которые способны не только функционировать в заданной ситуации, но и своевременно реагировать на вызовы времени и создавать новые образовательные стандарты и модели образования, сообразные с культурной динамикой. Достижение данной задачи требовало такой подготовки педагога, которая обеспечивала формирование у него способности выйти за рамки педагогической реальности и посмотреть на нее со стороны как на часть целого, как элемент систем более высокого порядка.

Смещение целей высшего педагогического образования в сторону усиления общедисциплинарной подготовки учителя легче было осуществить посредством университетизации, так как университет по своей природе состоял из дисциплинарной фазы обучения, в процессе которой изучался широкий цикл общеобразовательных дисциплин, и фазы референтария – непосредственной подготовки по специальности. Так университетизация, ознаменовавшая переход к двухфазовой модели педагогического образования, должна была сообщить глубину педагогической подготовке учителя, усилив ее методологическую составляющую.

Однако уже в конце 70-х гг. стали очевидны первые признаки кризиса двухфазовой университетской модели педагогического образования. Основная издержка университетизации состояла в том, что смещение акцента на общедисциплинарную подготовку будущего учителя в ущерб профессионально-педагогической оставило выпускника как мотивационно, так и технологически не готовым управлять природными механизмами саморазвития растущего человека. Университеты стали сводить педагогическую деятельность к трансляции дисциплинарных знаний, которые получили в ходе университетской подготовки, не задумываясь о развивающей и воспитывающей миссии своего предмета.

Кризис евроамериканских университетов поставил под сомнение культуротворческую функцию двухфазовой модели педагогического образования, и возник правомерный вопрос: не стоит ли вернуться к институтской модели и ограничить изучение фундаментальных дисциплин? Однако некоторое время спустя пришло осознание того, что кризис университетизации заключается не столько в вытеснении педагогической подготовки учителя общеобразовательными дисциплинами, сколько в отсутствии взаимосвязи между фазой референтария и дисциплинарной фазой. Дисциплинарная фаза, которая была призвана раскрыть будущему учителю универсальные законы развития систем и антропологическую сущность человека, на практике оказалась искусственно изолированной от тех педагогических принципов и методов, которые изучались в цикле педагогических дисциплин и преподавались как данность, как замкнутые на самих себе. Так кризис университетизации стал связываться с проблемой отчуждения педагогического знания. Поэтому разработка последующих моделей педагогического образования была направлена на преодоление разрыва между фундаментальной и педагогической подготовкой будущего учителя.

Изначально двухфазовая модель модернизировалась в сторону исследовательской модели педагогического образования, истоки которой можно найти в научном наследии В. Гумбольдта и К. Ясперса. В 1988 году эта модель приобрела современное звучание, когда в Великой Хартии университетов был взят курс на обучающе-исследовательский принцип организации учебного процесса. Исследовательская модель педагогического образования строится на психологических теориях научения,

которые утверждают, что обучаемый способен постигать новые, в том числе междисциплинарные связи в процессе самостоятельного выполнения научного исследования. Она нацеливает на создание условий для такой исследовательской деятельности студентов, при которой они осмысливают взаимосвязь педагогической деятельности с фундаментальными законами, изучаемыми другими дисциплинами. В рамках данной модели высшего педагогического образования студентам предлагается следующая тематика исследований: «Конкуренция в организации образовательного процесса и психологическое здоровье обучаемого», «Модели элитарности и массовости образования: преимущества и недостатки каждой из них в развитии интеллектуального ресурса страны», «Гендерно-центрированное образование (с учетом природы женской и мужской специализации): фактор или барьер развития экономики страны», «Ранняя специализация в школе: фактор или барьер развития интеллектуального ресурса страны», «Варианты соотношения предметной и педагогической подготовки в системах образования учителя и их потенциал в подготовке к профессиональному творчеству», «Формы взаимодействия науки, производства и образования как фактор социального развития», «Детерминация содержания образования парадигмой восприятия времени» и др. Механизмы взаимовлияния социальной и образовательной систем, которые постигает студент в процессе исследовательской деятельности, позволяет ему давать адекватную оценку реформам и нововведениям образовательной политики.

Особую ценность для будущего учителя представляет исследование на тему «Школа как конструктивный макет социальной системы», где требуется интеграция педагогических и социологических знаний. В рамках этой темы исследования студенты изучают показатели осуществления школой функций социализации ученика, а также роль школьной среды в воссоздании матрицы социальной системы – посредством скрытого учебного плана (аналог социального контроля), ученических субкультур тех, кто принимает школьные ценности, и тех, кто их отвергает (аналог маргинальных групп), сегрегации на потоки способных и менее способных, асимметрии власти между учениками и учителями.

Выполнение данного рода исследований позволяет будущему учителю осознать, как скрытая социальная система школы может научить учеников адаптироваться к реально существующей социальной системе, подчиняться государственной власти, воспринимать деление на профессии по способностям как естественное состояние. С другой стороны, в процессе выполнения исследований на подобные темы, будущий педагог глубже осознает тот факт, что несправедливость в школе формирует искаженный образ социальной системы в сознании ученика, искаженное представление о должном поведении в этой системе.

Внедрение исследовательской модели в практику педагогического образования требует следующих преобразований в содержании и формах организации учебного процесса.

- Обеспечение методологической защиты от псевдонаучных теорий. В реальной подготовке педагога вопрос о признаках научности теории зачастую не рассматривается. Погружаясь в литературу по проблеме своего исследования, студенты оказываются не в состоянии самостоятельно отличить сильную теорию от слабой, научную от псевдонаучной, и выбирают в качестве для целей своего исследования, которая более доступная для их понимания либо принята в кругу авторитетных людей – преподавателей. Реальным вкладом в оптимизацию исследовательской модели будет обеспечение методологической защиты от псевдонаучных теорий, передача обучаемым критериев оценивания качества любого научного продукта, представленного в печати.

- Устранение случайности в выборе научного подхода или методов проведения исследования. Как свидетельствуют реальные факты защиты курсовых проектов, основной их недостаток зачастую состоит в одностороннем использовании и гиперболизации одного из методологических подходов. Создается впечатление, что автор исследования не догадывается о возможности существования противоположной и не уступающей по глубине научной позиции в раскрытии изучаемого феномена и не находит весомого аргумента в защиту выбранного ими пути.

- Формирование диагностической компетенции студента. Как показывает практика, наиболее частым барьером успешного проведения исследования является незнание приоритетов в наблюдении за феноменом, наблюдательной цены разных фактов, осведомленность об объектах повышенного внимания. Речь идет о недостаточной сформированности диагностической компетенции. Она могла бы сделать результаты наблюдения более информативными и помочь выявить необходимые факты, дающие ключ к пониманию природы изучаемого объекта.

Исследовательская модель, интегрирующая общедисциплинарный и педагогический блоки содержания образования учителя посредством исследовательской деятельности студентов, имеет свои недостатки.

Во-первых, ее функционирование затрудняется высоким темпом роста объема информации: не имеет смысла погружаться в исследование, не освоив массив уже имевших место по этой проблеме открытий. В ситуации, когда число научных открытий увеличивается в геометрической прогрессии, почти вся учебная нагрузка уходит на повторение уже открытых истин и формализованных дискурсов, т.е. на подготовку к исследовательской деятельности, а не ее выполнение.

Во-вторых, как отмечает ряд ученых, изучающих исследовательскую модель педагогического образования (К. Джерджен, Р. Барнетт, Н. Бекус-Гончарова), эта модель, как ни парадоксально, имеет значительный риск потери взаимосвязей с культурной динамикой, потери взаимодействия с политической, экономической сферой: по мере развития любой науки, растет степень идеальности научных открытий, степень условности, абстрагированности теоретических выводов, и совсем скоро, чтобы распределить научное открытие, потребуется такое количество промежуточных умственных операций, что их трудно будет перевести на общедоступный язык. Это негативное явление, когда социальная и экономическая сферы с большим запаздыванием внедряют научные открытия, получило трактовку как потеря университетом свойства ангажированности [1].

Основной недостаток исследовательской модели состоит в том, что единичными исследованиями студент не способен охватить все многообразие взаимосвязей между педагогической реальностью и системами, с которыми она взаимодействует, или частью которых она является. Иными словами, проблема фрагментарности профессиональной подготовки педагога остается нерешенной.

В ответ на кризисные проявления исследовательской модели появляется гуманитарная модель педагогического образования – модель, которая делает ставку на способность студента пользоваться новейшими знаниями из других дисциплин в педагогической деятельности. Еще в трудах Дж. Ньюмена, Х. Ортеги-и-Гассета, предвестниках гуманитарной модели, утверждается, что общедисциплинарная подготовка студента должна иметь целью выделение квинтэссенции человеческого опыта и постоянное сжатие накопленной информации, с тем, чтобы этот опыт стал достоянием специалиста любой сферы и обогатил его профессиональную деятельность.

В нынешнем звучании гуманитарная модель направлена на создание ориентировочной основы действия педагога в любой ситуации, чтобы он смог оценить текущее состояние образовательной практики и понять факторы, от которых она зависит в любую эпоху, независимо от времени.

С этой целью в общеобразовательных дисциплинах выделяются только те сведения, факты и законы, которые имеют непосредственное отношение к проблеме образования и объясняют педагогическую реальность. Социология, экономика, физиология, литература или языковые дисциплины как таковые не преподаются, но взамен им студент имеет возможность освоить социологию образования, экономику образования, биологические основы педагогической деятельности, культуру управления детским чтением, лингвopsихологию умственного развития. Изучение иностранного языка также принимает форму дидактического синтеза с педагогической подготовкой и выражается преподаванием основ педагогики на иностранном языке, самостоятельной работой с первоисточниками педагогической мысли в оригинале.

Достоянием гуманитарной модели высшего педагогического образования является организация антропологической подготовки будущего учителя. Она связана с введением интегрированного курса по человековедению, расширением междисциплинарных связей, которые показывают проекцию антропологических знаний в предстоящей педагогической деятельности, а также взаимосвязь педагогических ценностей с общими законами эволюции человека. Сущность антропологической подготовки здесь определяется как познание человеческой природы, которое нацеливает будущего учителя на поиск природных механизмов самораскрытия личности воспитуемого, лежащих в основе организации педагогического процесса, а также как познание своих возможностей и ценностных ориентиров жизнедеятельности, которые помогут будущему учителю восстановить гармонию с самим собой.

Система связей между общеобразовательными и педагогическими дисциплинами также осуществляется посредством спецкурсов «Язык и коммуникации», «Интеграция науки, производства и образования» и др. В английском университетах при изучении педагогических дисциплин одновременно

активизируются знания филологических дисциплин (учебный модуль «Лингвистическая поддержка умственного развития учащихся»), медицинские знания (учебный модуль о здоровьесберегающих технологиях образования и гигиене умственной деятельности и ментального здоровья обучаемых), социологические знания (учебный модуль о гендерных проблемах в образовании и механизмах социализации личности), экономические знания (учебный модуль «Маркетинг образовательных услуг»).

Взаимодействие педагогической и специальнопредметной подготовки учителя в рамках гуманитарной модели педагогического образования реализуется посредством спецкурса «Современные проблемы математического (экологического, филологического, естественнонаучного и т.д.) образования», при изучении которого студенты знакомятся с основными механизмами развития личности посредством выбранного ими учебного предмета, с идеалом образованности, обусловленным последними достижениями педагогики и научной мысли по выбранной ими специальности. На филологических факультетах в рамках общего курса педагогики («Educational Studies») студенты изучают синтетические учебные модули «Особенности билингвального обучения школьников» и «Детская и юношеская литература как средство воспитания».

Гуманитарная модель при всей своей масштабности охвата междисциплинарных связей также имеет свои недостатки. Несмотря на заметный рост качества педагогической подготовки учителя, она разрушает дисциплинарную организацию знаний: во-первых, пытаясь уйти от фрагментарности педагогической подготовки, она впадает в фрагментарность нового порядка и лишает студента возможности увидеть всю дисциплину целиком, а значит мыслить в категориях этой дисциплины. Дидактический синтез, который нацеливает учебные программы на изучение только точек соприкосновения педагогических и непедагогических дисциплин, существенно ограничивает творческий потенциал будущего учителя, его способность к мышлению на более высоких уровнях теоретического обобщения.

Во-вторых, в рамках гуманитарной модели, создающей оптимальные условия для формирования системного видения педагогической реальности, демонстрируются связи между явлениями в их готовом виде. Неотъемлемым же атрибутом творчества выступает поиск этих же связей со стороны обучаемого, который в гуманитарной модели блокируется. Не случайно, английский исследователь психологии творчества М. Боден предупреждает: не лучше было бы не навязывать эти связи студенту, а оставить ему шанс искать их самостоятельно, приучая мозг к интегральной деятельности, а не запоминанию интегральных идей [2].

Одной из перспектив развития обеих моделей высшего педагогического образования выступает их объединение в единую модель, где педагогическое образование, сохранило бы лучшие традиции гуманитарной модели, участвуя в механизмах сжатия культурного опыта и сохраняя связь с культурной динамикой, а с другой стороны, сохранило бы ценность исследовательской модели, благодаря которой выпускник находится не в полном подчинении у культуры – он способен преобразовывать педагогическую реальность и задавать новые правила игры.

Таким образом, одной из перспектив развития высшего педагогического образования выступает интеграция его культуротранслирующей и культуросозидающей функций, которые, как показывает мировой педагогический опыт, до настоящего времени было трудно реализовывать в одновременном режиме. Однако механическое объединение этих функций может нарушить принцип экономии в образовании, который интерпретировался Ортегой-и-Гассетом как принцип непревышения объема содержания образования человеческой способности к его усвоению [3]. Как в погоне за культуросообразностью педагогического образования не потерять его природосообразность – ответ на этот вопрос ожидает своих исследователей.

Список использованных источников

1. Barnett, R. The Idea of Higher Education / R. Barnett, M. Keynes, Open University Press, 1990. – Pp. 7-8.
2. Boden, M. Précis of The Creative Mind: Myths and Mechanisms / M. Boden // Behavioural and Brain Sciences. 1994, N 17(3). Pp. 519-570.
3. Ортега-и-Гассет, Х. Миссия университета / Х. Ортега-и-Гассет; пер. с исп. М.Н. Голубевой; ред. перевода А.М. Корбут; под общ. ред. М.А. Гусаковского. – Мн.: БГУ, 2005. – 104 с.