

4. *Метаева, В.А.* Рефлексия как метакомпетентность / В.А. Метаева // Педагогика. – 2006. – № 3. – С. 57–61.
5. *Горюнова, Л.В.* Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России / Л.В. Горюнова. – Ростов н/Д : РГПУ, 2006.

И.И. Рыжикова (Минск)

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЧЕСКИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ВЫЗОВЫ

Реальный исторический процесс характеризуется чередованием периодов относительно стабильного существования и периодов социальной нестабильности [1, с. 256–257]. Быстрые и существенные социальные изменения в сфере экономики, политики, культуры, образования, мера радикальности которых характеризуется рассогласованностью направлений и темпов, свидетельствует о том, что современное мировое сообщество вступило в период глобальной социальной нестабильности.

Периоды социальной нестабильности представляют определенную опасность, как для человека, так и для общества в целом. Согласно Г.М. Андреевой, для обыкновенного человека – субъекта социального познания – нестабильность общества воспринимается как абсолютная неопределенность личной ситуации жизни. Невозможность даже ближайшего прогнозирования своей судьбы, карьеры, просто элементарных решений по частным вопросам имеет серьезные последствия в плане социализации личности. Не ощущающий себя субъектом своих действий и поступков человек отказывается видеть и понимать проблемы общества, его рассуждения по поводу складывающейся политической, социально-экономической, культурной ситуации в стране и мире становятся упрощенными, а в построении образа мира начинают доминировать свойственные личности пристрастия и свехупрощения. Данные особенности социального познания чреваты или социальной апатией, и как следствие, стагнацией, или ростом социальной напряженности и нетерпимости [1, с. 260–261].

Новая социокультурная ситуация, с одной стороны, задает новые, более высокие требования к компетентности личности как субъекту познания, совершающему ментальную реконструкцию мира в постоянной коммуникации с другими [Там же, с. 257–258]. С другой стороны, обуславливает необходимость переосмысления сущности миссии учителя, иерархии его функций на современном этапе, а также изменения сложившихся представлений о целевых установках и содержании высшего педагогического образования.

В связи с социокультурными вызовами возрастает значимость рефлексивного анализа теоретико-методологических основ строительства высшего педагогического образования в периоды социальной нестабильности. С точки зрения исторической рефлексии процессов, которые происходили в теории и практике высшего педагогического образования, особый интерес представляет период с 1917 по 1941 гг. До середины 30-х гг. в отечественной педагогической науке сохраняется традиция антропологического подхода к освещению проблемы учителя. В русле данного подхода, который берет начало в работах К.Д. Ушинского, разрабатывается множество философских моделей педагогической деятельности: опытническая, культурологическая, педоцентристская, социологическая и диалектико-материалистическая марксистская.

Наиболее последовательными сторонниками опытнической модели были А.У. Зеленко, А.С. Макаренко, Т. Маркарян, А.А. Фортунатов, С.Т. Шацкий и др. Движущей силой становления личности приверженцы опытнического направления считали ее «изнутриразвивающиеся», спонтанные сущностные силы. Раскрытие заложенных в ребенке человеческих свойств они связывали с опытом, который накапливается растущей личностью в ходе активной жизнедеятельности в окружающей среде. Опыт ребенка рассматривался как основной источник педагогического познания и объект воздействия. Суть педагогической деятельности трактовалась как опосредованное руководство жизненным опытом ребенка, конструирование и реконструирование этого опыта. При данном подходе главная задача воспитания заключается в том, чтобы помочь личности накопить успешный опыт деятельности в сотрудничестве, кооперации усилий с другими людьми. Решение задачи связывалось с овладением педагогом методами наблюдения за процессом развития ребенка, проверки и перепроверки этих наблюдений, методами организации коллектива и совместной деятельности. Внимание так же акцентировалось на способах художественного самовыражения учителя в общении [2, л. 60].

Культурологическая модель наиболее последовательно была представлена в работах К.Н. Вентцеля, Л.С. Выготского, П.Ф. Каптерева, М.М. Рубинштейна. Она выстраивалась на «философии жизни». Жить — значит развиваться, а развиваться — жить. Представители данной концепции считали образование ценностью, позволяющей личности устанавливать гармонию между целями собственной жизнедеятельности. Сознание личности, сфера ее жизненных целей расширяется, если ее образование глубоко причастно к культуре. Приобщение ребенка к духовно-исторической культуре человека сопряжено с содержательным общением и творчеством, которые организуются педагогом. Главным в его деятельности является обнаружение смысловых ценностных образований в культуре, предоставление этого материала в доступной форме детям и организация совместной творческой деятельности по воспроизводству данных ценностей. В связи с этим педагог должен иметь университетское образование [Там же].

Педоцентристская модель нашла отражение в работах М.Я. Басова, П.П. Блонского, Н.Д. Виноградова и др. Для представителей данного направления само обращение к растущей личности предполагало целостный подход. Сторонники данной модели неизменным компонентом профессиональной педагогической деятельности считали изучение антропологических основ личности ребенка, стимулирование его познавательной активности, целесообразное воздействие на окружающую ребенка обстановку, ближайшую среду его жизнедеятельности. Основным средством педагогической деятельности выступали знания по философии и этике, психологии и физиологии, гигиене, медицине, психиатрии, искусству о детях и для детей, знание статистических и диагностических методов исследования, знание методики осуществления естественного эксперимента. Универсальные антропологические знания учителя выступали условием предоставления каждому ребенку максимальных шансов для свободного индивидуального развития в учебном процессе [2, л. 61].

Марксистская модель педагогической деятельности последовательно разрабатывалась в трудах А.Г. Калашникова, Н.К. Крупской, А.В. Луначарского, В.Н. Шульгина. Эта концепция исходила из понимания сущности человека как субъекта исторического процесса, его материального и исторического самообразования, а его способностей – как функции от всемирно-исторического процесса, в котором главное лицо – это «самопорождающийся» человек. Главный путь самосовершенствования личности в процессе образования – это революционное творческое преобразование мира. Поэтому в качестве основного средства воспитания выступала трудовая деятельность, а также социальная среда, которая при правильном политическом и общественном устройстве носит воспитывающий характер. Воспитывающая человека среда должна постоянно расширяться, включая в себя все богатство непосредственных и опосредованных отношений человека с миром вещей. Сущность педагогической деятельности трактовалась педагогами-марксистами как организация трудовой, производительной деятельности детей, а также как активное участие учителя в общественно-политической жизни страны. При таком подходе системообразующим компонентом образования учителя становилось практическое знание о различных видах трудовой деятельности людей: общественно-политической, культурно-просветительной, профессиональной, учебно-познавательной, политехнической [Там же].

Представители социологической модели педагогической деятельности П.А. Кропоткин, Н.А. Рубакин в качестве исходных идей брали представления о человеке и его профессиональной деятельности, целиком детерминированные социально-экономическими условиями. Главные движущие силы воспитательного процесса ими усматривались в самостоятельном гармоническом труде личности по присвоению исторически накопленного социального опыта. По мнению русских социологов, основная функция учителя состояла в создании культурной и обучающей среды, организации

целесообразных отношений между формирующейся личностью и обществом. В связи с этим для решения профессиональных задач социологи предлагали учителю широко привлекать этнографический, культурно-антропологический материал, знания по экономике, истории и истории философии, религии, ведению, истории детства [2, л. 61].

Наличие множества философских моделей педагогической деятельности стимулировало научную психологию к разработке профессиографических основ организации процесса подготовки учителя. В результате интенсивного исследования проблемы учителя к середине 30-х гг. была разработана серия профессиограмм (А.С. Шафранова, М.М. Рубинштейн, П. Парибок, Т. Маркарян и др.), каждая из которых ориентировала на развитие творческого потенциала будущего учителя.

Содержание учебно-методических пособий и учебников по педагогике, психологии, педологии, учебно-методических рекомендаций, системы организации учебно-воспитательного процесса свидетельствует о том, что в практике высшего педагогического образования в период с 1918 по 1936 г. последовательно реализовывалось несколько моделей подготовки учителя: знаниецентристская, художественно-творческая, социально-творческая, политехническая, дидактическая.

Несмотря на разнообразие философских, психологических и практических моделей образования учителя, разработанных в период с 1917 по 1936 г., их потенциал не был полностью реализован на практике. Причину следует искать в универсализации отдельных подходов и унификации практики образования и воспитания личности. Отход от гуманистических традиций в практике образования педагога наметился с момента признания марксистской модели педагогической деятельности в качестве единственно верной и внедрения в учебно-воспитательный процесс вузов политехнической (1931–1932), а затем дидактической модели общепедагогической подготовки учителя (1936–1940).

На современном этапе развития общества проблема подготовки учителя, способного к творчеству в изменяющемся мире, стоит не менее остро. Система образования должна готовить подрастающее поколение для «неопределенного будущего». Учитель призван научить своих подопечных решать проблемы, которые пока не существуют, использовать ресурсы, которые пока не известны. Он должен научить воспитанников жить в мире, полном «опасных истин», в мире, где доминирует логика полезности и инструментальной рациональности. В условиях рассогласованности действий общественных институтов в области формирования общественного сознания на учителя возлагается особая миссия – научить вступающие в мир поколения адекватно воспринимать предлагаемый плюрализм взглядов, не потеряться в обрушившемся на сознание молодых людей многообразии представлений, в ситуации неустойчивости и нестабильности системы ценностей ответственно подходить к выбору своего поведения [1, с. 258–259, 270]. Как видно, в периоды социальной нестабильности, когда на первый план в деятельности

учителя выступают культурологическая и идеологическая функции, упрощенные подходы к реформированию или совершенствованию системы высшего педагогического образования недопустимы.

Ретроспективный анализ позволяет сделать вывод, что неотъемлемой составляющей концептуальных основ проектирования новой системы подготовки учителя должны стать философские и психологические модели педагогической деятельности и тесно связанные с ними общеметодологические подходы к образованию личности.

Историко-педагогическая рефлексия показала, что в условиях социальной нестабильности перспективный путь развития высшего педагогического образования – это ориентация на традицию антропологического подхода. Антропологизм как научная концепция обеспечивает динамизм исследования базовых единиц педагогического образования, ведет к вариативности типов и форм высшего педагогического образования, выступает предпосылкой демократизации и гуманизации процесса подготовки учителя. На современном этапе перспектива развития антропологического подхода как предпосылки подготовки учителя к профессиональному творчеству состоит не в обособлении, а интеграции различных отраслей антропологии при конструировании системы и процесса его образования.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева, Г.М. Психология социального познания : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г.М. Андреева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
2. Рыжикова, И.И. Проблема формирования творческих способностей будущего учителя в истории высшего педагогического образования (регион Российской Федерации и Беларуси. 1918–1941 гг.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И.И. Рыжикова. – Минск, 1999. – 200 л.

П.М. Бурак (Минск)

## ВЫЗОВЫ И ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ БЕЗОПАСНОСТИ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Основным вызовом современному университетскому образованию является необходимость подготовки специалистов соответственно задачам перехода цивилизации на ноосферную стратегию развития, т.е. построение ноосферы как системы жизнедеятельности, обеспечивающей согласованное развитие общества, живой и неживой природы. Решение данной проблемы – альтернатива цивилизации потребления с ее ориентацией на узко понимаемое благо общества – его собственное воспроизводство и обеспечение