

**Четвертая открытая проблема**, вызванная рыночной экономикой, связана с **последипломной педагогической специализацией** специалистов различных сфер познания, желающих получить квалификацию в области учительской профессии. Увеличивающаяся безработица в нашей стране, вызванная спадом экономики и сельского хозяйства, привела к тому, что на бирже труда оказываются хорошие специалисты различных отраслей знания и различного возраста. Часть из них ориентируется на учительскую профессию. Часто обстоятельства, а не любовь к детям и искреннее желание быть учителями вынуждают их пойти на курсы последипломной переквалификации на учительскую профессию. Часть из них считает, что учительская профессия – только одна из возможностей найти работу, чтобы существовать. Это оказывает негативное влияние на личностную мотивацию и подготовку, а также и на качество педагогического труда. Независимо от качества переквалификации, часть специалистов реально не может работать в школе и осуществлять основные ее функции.

Изложенные соображения дают основание сделать вывод, что рыночная экономика в содержательном и управленческом аспекте вызывает значимые проблемы, на которые высшее педагогическое образование должно найти ответ. На это направлена разработка новых государственных документов, касающихся высшего педагогического образования в Республике Болгария.

*И. И. Рыжикова (г. Минск, Беларусь)*

## **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ: К ИСТОРИИ ВОПРОСА**

В условиях реформирования высшего образования, изменения его структуры перед научно-педагогическими коллективами университетов, обеспечивающих профессиональную педагогическую подготовку будущих специалистов, стоит задача создания теоретической модели организации преподавания педагогики, которая бы выступила

основанием для разработки нового информационно-методического и технологического обеспечения общетеоретической подготовки учителя. Решение данной проблемы позволит устранить или смягчить противоречия, которые имеются в системе профессиональной педагогической подготовки учителей.

Создание теоретической модели организации педагогики как учебной дисциплины предполагает решение ряда задач. Во-первых, необходимо проследить генезис теории и практики организации учебно-познавательной деятельности студентов по педагогике с целью выявления в истории развития высшего педагогического образования периодов, наиболее значимых для теоретико-методологической и методической рефлексии. Во-вторых, выявить основные противоречия в области организации учебно-познавательной деятельности студентов по педагогике в периоды реформирования высшего образования и определить их причины. В-третьих, выявить и проанализировать структурно-организационные и функциональные связи процесса управления учебно-познавательной деятельностью студентов по педагогике и описать исторические и современные модели ее организации, произвести их экспертизу, определить специфику педагогической подготовки на уровне бакалавриата и магистратуры.

Ретроспективный анализ показал, что в отечественной теории и практике высшего педагогического образования к наиболее значимым с точки зрения научно-методологической и научно-методической рефлексии относится период с начала 20-х до середины 30-х гг. В данный период на конструирование и организацию общепрофессиональной подготовки учителя влияло большое количество философских и психологических концепций человека, философских моделей педагогической деятельности, профессиографических моделей творческой личности учителя.

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, разрабатываются философские модели педагогической деятельности: опытническая, культурологическая, педоцентристская, социологическая и диалектико-материалистическая марксистская.

Наиболее последовательными сторонниками опытнической модели были А. С. Макаренко, 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 – помочь личности накопить успешный опыт деятельности в сотрудничестве, кооперации усилий с другими людьми. Решение данной задачи связывалось с овладением педагогом методами наблюдения за процессом развития ребенка, проверки и перепроверки этих наблюдений, методами организации коллектива и совместной деятельности.

Культурологическая модель наиболее последовательно 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 той ценностью, которая позволяет 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 чело-

вечества 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.

Педагогическая 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.

Марксистская модель педагогической деятельности 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.

Представители социологической модели педагогической деятельности П. А. Кропоткин, Н. А. Рубакин и др. в качестве исходных идей использовали 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, религиоведению, истории детства.

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 и др.), каждая из которых ориентировала на развитие творческого потенциала будущего учителя.

Философские и психологические модели деятельности педагога выступили основанием для разработки научно- и учебно-методического обеспечения педагогического процесса высших педагогических заведений. 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.

Ретроспективный анализ проблемы организации и стимулирования учебно-познавательной деятельности студентов по педагогике позволяет сделать вывод, что организационная модель педагогики как учебного предмета может включать в себя такие компоненты, как теории и концепции образования и педагогической деятельности, целевые установки курса, блок компетенций и личностных профессиональных позиций, которые студенты осваивают в различных видах деятельности, педагогические средства организации учебно-познавательной, общественно-педагогической, художественно-творческой, учебно-исследовательской и других видов деятельности, ресурсное обеспечение общепедагогической подготовки.

Важным компонентом теоретической организационной модели являются философские модели педагогической деятельности и тесно связанные с ними общеметодологические подходы к образованию личности. Многообразие парадигм профессионального образования личности создает благоприятные предпосылки для научно- и учебно-методического творчества. Стагнационные процессы в теории и практике высшего педагогического образования, наметившиеся со второй половины 30-х гг., следует связывать с абсолютизацией классового подхода, который признается в эти годы единственно верным при организации подготовки учителя. Организация образования учителя на основании единственной, марксистской, модели постепенно приводит к обеднению его информационно-методического и организационно-деятельностного обеспечения.

История становления и развития отечественной теории и практики высшего образования показывает, что наиболее продуктивным, интенсивно стимулирующим социокультурные перемены в области педагогического образования, является гуманистическая парадигма и связанные с ней антропологический, культурологический, акмеологический, синергетический, герменевтический и контекстно-деятельностный подходы к образованию личности. Именно она порождает многообразие типов педагогического мышления, ведет к вариативности типов и форм педагогической подготовки, выступает предпосылкой демократизации и гуманизации процессов образования учителя.