

Приоритетные направления модернизации педагогического образования

УДК 378.637

Р.М. Асадуллин

СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Автор рассматривает перспективы развития педагогического образования в контексте современных требований ФГОС ВО. В статье представлены педагогическая технология и теоретический анализ содержания и структуры субъектно-ориентированного педагогического образования в вузе. Утверждается значимость личности будущего учителя как главной цели и ценности образования.

Ключевые слова: субъектно-ориентированное образование, субъект педагогической деятельности, профессиональное развитие, содержание и технология педагогического образования, теоретическая педагогическая деятельность, практическая педагогическая деятельность.

R.M. Asadullin

SYSTEM AND ACTIVITY APPROACH TO ORGANIZATION OF PROFESSIONAL EDUCATION IN PEDAGOGICAL UNIVERSITY

The article deals with future development of teacher training education in the context of modern demands of Federal State Education Standards of Higher Education. The author presents pedagogical technology and theoretical analysis of content and structure of subject-oriented pedagogical education in higher educational institution. The article points out the importance of future teacher personality as the primary goal and value of education.

Key words: subject-oriented education, subject of teaching activities, professional development, content and technology of pedagogical education, theory of teaching activities, practice of teaching activities.

В настоящее время большое количество научных исследований посвящено проблеме реализации системно-деятельностного подхода в организации профессионального, в том числе педагогического, образования. Однако продолжает оставаться нерешенной проблема определения содержательно-технологических основ подготовки будущих педагогов, уровень личностного и профессионального развития которых должен обеспечивать выполнение ими образовательной деятельности в условиях изменения ценностных

измерений происходящих в российском обществе процессов, своеобразно проявляющихся в культурном пространстве личности и социума.

Представители отечественной психологической науки акцентируют исследовательский интерес, прежде всего, на содержании системно-деятельностного подхода и недостаточно внимания уделяют реализации его положений в организации образовательного процесса.

Педагоги-исследователи также справедливо указывают на необходимость субъектного разви-

тия обучающихся, но зачастую игнорируют одно из важных положений деятельностного подхода о том, что в образовательном процессе сами студенты должны выступать субъектами определения содержания образования и способов познавательной и практической педагогической деятельности. Не учитывается, что в профессиональном образовании одновременно решаются две взаимосвязанные задачи: усвоение обучающимися предметных знаний и овладение способами самостоятельной педагогической деятельности. К тому же следует отметить, что научно-педагогическими работниками вузов педагогическая деятельность (ее сущность, структура и логика развития) часто рассматривается абстрактно, на уровне представлений; не конкретизируется цель, определяющая содержание и способы организации профессионального образования в вузе.

Обращаясь к проблеме реализации системно-деятельностного подхода к организации профессионального образования в педагогическом вузе, мы исходим из рассмотрения образовательного процесса как структуры, определенного порядка, обусловленного планомерным, правильным расположением частей в закономерной связи. В структуре образовательного процесса педагогического вуза обеспечивается единство содержательных и формализованных сторон его организации в соответствии с направленностью на усвоение студентами глубоких знаний предмета и формирование у них способов самостоятельного выполнения практической педагогической деятельности.

Содержание, формы и методы образовательного процесса, логика и соотношение его частей определяются теоретической концепцией, лежащей в их основе.

Организация субъектно-ориентированного образовательного процесса требует учета основных законов и механизмов развития студентов как субъектов профессиональной деятельности, а также определения объема и способов структурирования содержания образования, которые в совокупности обнаруживают основной принцип, обеспечивающий изложение учебного материала в соответствии с логикой развития субъекта познания и профессиональной деятельности.

В работах, раскрывающих природу образовательного процесса и способы его организации, утверждается зависимость развития личности, теоретического мышления обучающихся от усвоения ими предметных знаний и способов

учебно-познавательной деятельности (А.А. Вербицкий, В.В. Давыдов, Г.И. Ибрагимов, З.А. Решетова, Г.П. Щедровицкий [1–5]). Однако для профессионального образования принципиально важно, чтобы будущие специалисты также владели знаниями и способами проектирования, конструирования и управления педагогическими артефактами, то есть искусственно создаваемыми объектами, необходимость которых продиктована логикой решения актуальных дидактических и воспитательных задач. Поэтому в вузовском образовательном процессе будущим специалистам должны быть представлены знания, раскрывающие сущность, структуру, логическую организацию, методы и средства педагогической деятельности.

Нет сомнения в том, что профессиональное развитие личности специалиста, наделение его компетенциями происходит за счет научно обоснованного структурирования содержания образования и использования в педагогической практике технологий, предполагающих сотворчество субъектов образовательного процесса. Но не всегда и не всеми учитывается, что в вузовском образовании одновременно присутствуют взаимообусловленные и содержательно связанные друг с другом процессы развития учебной и становления профессиональной деятельности. В реальной практике они изолированы друг от друга и рассматриваются как самостоятельные задачи.

Вместе с тем процессу становления профессиональной деятельности отводится второстепенная роль либо решение этой задачи включается в компетенцию системы послевузовского образования. Само собой разумеется, что такой подход не позволяет рассчитывать на глубокое овладение теоретическими знаниями и становление субъекта педагогической профессии одновременно и с одинаковой степенью результативности. Поэтому очень важно определиться с содержанием образовательной системы, предполагающей, наряду с углублением и дифференциацией знаний о педагогических фактах и явлениях, рост и других знаний, имеющих своим предметом представления о средствах и способах преобразования уже существующих объектов или создания новых. Вокруг этих двух форм знаний и способов их актуализации группируются современные модели содержания педагогического образования.

Конечно, при этом не менее важны и продолжающиеся трансформации в организации познавательного процесса студентов, одной из

существенных имманентных черт которого становится способность к рефлексии – стремление не просто к воспроизведению, отображению в знании реальности, но к сознательному контролю за ходом, формами, условиями и основаниями процесса познания. Рефлексия направляет внимание будущих учителей на внутреннюю организацию познания и его форм, актуализируя влияние множества внутренних и внешних факторов на содержание и логическую организацию знания, обеспечивая их связь с объектом и процессом познания. Отслеживание шагов рождения знаний, отражающих педагогическую действительность, фиксирование в сознании путей и форм восхождения от восприятия объектов до отражения их в понятиях позволяют будущему учителю осмысленно переносить эти способы познания в сферу будущей профессиональной деятельности.

Еще раз отметим, что названные серьезные изменения в организации образовательного процесса не в состоянии решить комплекс задач, связанных с формированием субъекта педагогической деятельности. Дело в том, что в теоретических или «чистых» исследованиях постановка новых проблем определяется преимущественно логикой развития самого познания. В части применения знаний в построении практической педагогической деятельности решающую роль играют требования практики. Эти процессы строятся на отличающихся друг от друга логических основаниях.

В познании предметной области знания выступают целью, «окончательной ценностью», тогда как знания, необходимые для практической деятельности, являются инструментами достижения целей, поставленных и принятых самой личностью.

В познании объектов действительности используются в основном методы анализа, а в конструировании новых педагогических объектов преимущественно применяются методы синтеза. К тому же практическая деятельность строится на основе субъектного опыта и предусматривает живое, непосредственное, «включенное» участие будущих педагогов в созидании новой педагогической реальности. Разумеется, что психологический (воспитательный) эффект такого познавательного процесса значительно выше и продуктивнее, так как он затрагивает сферу личного опыта человека, где знания выступают «строительным материалом» личности.

Студент приобретает возможность усваивать понятия, «вращивая» их внутри себя, накладывая новое знание на собственный пласт пережи-

того опыта жизни. Такая субъективная позиция будет способствовать приобретению форсайт-опыта решения педагогических задач, переживания событий и процессов настоящей и будущей педагогической практики.

Итогом рассуждений может стать вывод о том, что современное педагогическое образование должно стремиться к формированию у будущих педагогов особых способов ориентировки в предметной области, позволяющих им в ходе практической педагогической деятельности, наряду с осознанным и критическим изучением педагогической действительности, усваивать средства ее преобразования. Полагаем, что решение этих взаимосвязанных задач позволит устранить одну из важнейших проблем современного педагогического образования.

Отбор содержания образования и определение логики его представления в процессе изучения дисциплин – сложная педагогическая задача, поиски решения которой неоднократно становилось объектом исследований педагогов, психологов, методистов, таких как А.П. Беляева, В.П. Беспалько, В.В. Вербицкий, И.И. Давыдов, И.И. Ильясов, В.С. Леднев, А.З. Рахимов, З.А. Решетова, Г.П. Щедровицкий [1, 2, 4–10] и др. Отметим, что полной солидарности во взглядах ученых о механизмах решения данной проблемы нет, но всеми признается, что процесс усвоения людьми достижений человечества, культуры общества представляет собой особую форму предметной деятельности, в которой происходит воспроизведение индивидом многогранных способностей человечества, сформировавшихся в ходе общественно-исторической практики. В этой связи важным является предупреждение А.Н. Леонтьева о педагогических последствиях игнорирования данного положения: «Если обучающие ребенка прежде всего ставят перед собой цель дать ребенку те или другие знания и мало уделяют внимание тому, по какому пути идет при этом сам ребенок, с помощью каких операций он решает те учебные задачи, которые перед ним ставятся, и не контролируют того, вовремя ли происходит их дальнейшее преобразование, то ход их развития может нарушиться» [11, с. 157]. Поэтому при конкретизации цели педагогического образования необходимо учитывать, что в образовательном процессе вуза решаются две взаимосвязанные и взаимообусловленные задачи. Первая связана с выделением объекта познания, его признаков, определением его содер-

жания и структуры, описанием алгоритмов его преобразования, связей и отношений между его элементами; вторая – с описанием механизмов функционирования и развития, формулированием правил и норм преобразовательных действий, а также оценкой возможностей использования знаний в профессиональной деятельности. Иными словами, для обучающихся знания делятся на две группы: знания о явлениях, их сущности и закономерностях протекания и знания о принципах построения образовательного процесса и применения их в педагогической практике. Усвоение этих знаний в образовательном процессе подчиняется автономной логике. Большое значение имеют различия между теми педагогическими знаниями, которые нужны для построения учебной деятельности студентов, и теми, которые используются для организации собственной практической деятельности в условиях педагогического производства или в квазипрофессиональных условиях.

Существует и ряд других существенных различий в педагогических знаниях. Эти различия обусловлены разнообразием задач, решаемых в процессе усвоения знаний. Подчеркнем, что в вузовском образовательном процессе должна существовать отдельная линия, направленная на формирование у студентов знаний, раскрывающих способы проектирования и конструирования новых педагогических объектов и организацию собственной педагогической деятельности по управлению этими объектами в интересах воспитания и обучения.

Теоретический анализ проблемы и практика экспериментального моделирования образовательного процесса в Башкирском государственном педагогическом университете им. М. Акмуллы показали, что решение вышеобозначенных задач возможно при разворачивании содержания вузовского образования в системной логике. В педагогической концепции содержания образования эта система связей предстает как совокупность отношений между элементарным составом, структурой и функциями содержания образования, а также взаимодействия, определяющего многоуровневое строение учебного материала, иерархические субординационные отношения между этими уровнями. В соответствии с этими взглядами «содержательно общее» (инвариант) положено в основу последующего усвоения многообразных проявлений педагогической действительности.

Согласно этой схеме, познающему в начале изучения курса, учебной дисциплины дается самое общее, абстрактное понятие об изучаемом явлении, а само явление по мере изучения дисциплины (дисциплин) раскрывается в дедуктивной логике, конкретизируясь от темы к теме. Учебный материал, представленный в исходном, «клеточном» виде, разворачиваясь, дифференцируется в соответствии с принципами содержательного обобщения и раскрывает историческую ретроспективу знаний. Данная специфическая структура учебного материала составляет логический каркас дисциплин, их теоретическую основу, на которой выстраивается вся система знаний о педагогических явлениях, закономерностях и связях, присущих объекту изучения науки. Это «исторически первое знание» в качестве родового отношения является началом формирования многообразия знаний, подлежащих усвоению студентами. Выступая родовым знанием, этот инвариант пронизывает учебный материал раздела, курса, одновременно дифференцируясь от темы к теме, содержательно раскрывая познающим предмет изучения. Учебный материал представляется в развитии. Ни одна предыдущая учебная тема не повторяется на последующих занятиях полностью, но при этом в «снятом виде» происходит сохранение элементов изученной темы, и тем самым обеспечивается сохранение изученного и конкретизируются признаки исследуемого объекта.

Познание сущности конкретного происходит последовательно от одного теоретически осмысленного, осознанного факта к другому, а в познавательном процессе – от наблюдения явлений к теоретическому описанию и обобщению. Движение мысли происходит от простейшего определения изучаемого явления к пониманию его сущности. Таким образом, знания, подлежащие усвоению, уплотняются и сводятся к единым логическим основаниям, структурируются в логике восхождения «от абстрактного к конкретному» и, что немаловажно, способы их усвоения и применения выстраиваются в контекст субъектного развития будущего учителя.

Понятия, которыми оперируют студенты, от занятия к занятию уточняются, конкретизируются, наполняясь содержательно, используются в оценке и преобразовании педагогической действительности. Основная функция таких знаний состоит в описании законов, в соответствии с которыми изменяются и развиваются объекты, а также в основанном на этих знаниях поиске путей

и средств осуществления деятельности по преобразованию педагогических явлений. Студент, выполнивший подобные действия, приобретает способность предвидеть процесс преобразования предметов практической деятельности в соответствующие продукты.

На своеобразии такого познавательного процесса указывал В.В. Давыдов: «...если исследование начинается с рассмотрения чувственно-конкретного многообразия частных видов движения объекта и ведет к выявлению всеобщей внутренней основы, то изложение результатов исследования, имея то же самое объективное содержание, начинает разворачиваться с этой уже найденной всеобщей основы в направлении мысленного воспроизведения ее частных проявлений, сохраняя при этом их внутреннее единство (конкретность)» [2, с. 153].

Поэтому необходимо, чтобы учебная деятельность поэтапно принимала форму исследования предмета, которое осуществлялось бы совместно с сокурсниками и преподавателями.

Каждый объект познания многообразен в своих внутренних и внешних связях и неисчерпаем для познания. Но в процессе таким образом организованной познавательной процедуры объект познания ограничивается рамками и фиксируется для познающего как система определенного уровня. Каждый такой уровень является подсистемой для более высокой системы и, в свою очередь, сохраняет родовые признаки для подсистемы, расположенной ниже. В этой системе содержание образования предстает как структура, имеющая два уровня развития: горизонтальный и вертикальный. Каждый уровень (горизонтальная связь), обладая своей сущностью и выполняя специфические функции, одновременно оказывается в многоуровневых субординационных отношениях (вертикальные связи), каждый последующий уровень которого конкретизирует представления об объекте. Эти связи рассматриваются нами в единстве и определяют логико-психологическое основание учебного предмета и образовательного процесса, направленного на изучение отдельной учебной дисциплины или междисциплинарного изучения педагогической действительности.

Как утверждалось выше, любые образовательные системы своим основным назначением, определяющим характер взаимодействия ее структур, рассматривают процессы воспроизводства социального опыта. В реальной педагогической практике трансляция и присвоение опыта

других субъектов происходит в процессе преобразовательной деятельности, то есть в процессе перевода объекта из одного состояния в другое с сохранением в последнем нужных качеств. Разумеется, основным фактором и механизмом трансляции социального опыта выступает деятельность человека, в которой опредмечены культура и практика предыдущего поколения людей по созданию и обслуживанию артефактов. Поэтому в процессе моделирования технологической составляющей образовательного процесса важно обратиться к психологическим теориям предметной и психической деятельности, являющимся крайними, противоположными формами проявления деятельности человека. При этом в педагогических процессах предметная деятельность, определяющая связи субъекта с окружающим миром, выступает причиной и основой развития психической деятельности человека. Практическая деятельность создает как бы путеводную нить для теоретической мысли, и психическая деятельность в своей развитой форме – форме теоретического мышления – может протекать в дальнейшем без непосредственного контакта с объектами познания. В этом состоит особенность уже сложившейся теоретической деятельности. Подчеркнем, что теоретическая деятельность, которая получила полное оформление, как пишет А.Н. Леонтьев, обладает «беспредельными возможностями проникновения в действительность, включая действительность, вовсе недоступную нашему воздействию» [12, с. 67].

Но в условиях образовательного процесса для успешного освоения способов педагогической деятельности необходимо также владеть деятельностями, которые выступают в качестве предпосылок научения. В целом ряде случаев элементы этой предварительной (учебной) деятельности могут входить в формируемую профессиональную деятельность. Такая зависимость должна быть учтена в организации образовательного процесса, в определении содержания педагогического образования, выступающего ориентировочной основой самостоятельной педагогической деятельности. Иначе говоря, при определении структуры процессуальной (технологической) составляющей образовательного процесса важно вновь предусмотреть в ней два вектора развития.

Первый связан с организацией учебно-профессиональной деятельности студентов, целью которой выступает открытие и закрепление в памяти знаний и представлений о педагогиче-

ской деятельности, способах ее осуществления. Направлением усвоения знаний, раскрывающих природу профессиональной деятельности, пути и средства ее формирования, является обучение студентов проектированию и конструированию педагогических объектов.

Второй вектор направлен на решение задач освоения будущими педагогами практических действий, связанных с самореализацией в педагогической деятельности. При этом имеется в виду, что состав педагогических действий, реализуемых в определенной системе и повторяющихся от занятия к занятию, должен позволить сформировать профессиональную деятельность сначала в простых, а затем и в более сложных формах.

В интерактивном взаимодействии субъектов образовательного процесса будет происходить непрерывное порождение новых форм и видов действий, осуществляться перевод складывающихся связей в отношения. Постоянные, систематические, целесообразные упражнения в выполнении действий будут способствовать выработке навыков самостоятельной педагогической деятельности во всем многообразии форм и видов проявления.

Как показал теоретический анализ проблемы, для исследования и проектирования образовательного процесса, направленного на формирование профессиональной деятельности будущего учителя, нужна модель действий должна обладать достаточной общностью (инвариативностью) и служить такой структурной единицей деятельности, чтобы деятельность любой сложности могла быть представлена в виде структуры, составленной из таких единиц. На практике это означает, что в педагогическом образовании необходимо обнаружить исходную, простую форму будущей деятельности, выполняющей роль структуры, «стягивающей» на себя линию эволюции образовательного процесса, направленного на развитие профессиональной деятельности учителя.

В опытно-практической работе такой структурной единицей, выполняющей функцию фрактала, стала цепочка следующих практических действий: «целеполагание → планирование → исполнение → контроль → оценка», которая, как следствие, определила структуру каждого занятия и, в свою очередь, выступила единицей технологии образовательного процесса. В результате внешняя предметная деятельность, представленная в своей «единичной форме», в процессе по-

стоянной актуализации будет самодотраиваться до сложноорганизованной педагогической деятельности, имеющей многомерную структуру.

Фрактальное самоподобие такой структурной единицы структуре педагогической деятельности позволяет определить динамику развития будущего специалиста и смоделировать адекватную систему рекурсивно настроенного вузовского образовательного процесса. Последовательность шагов педагогической деятельности определяет общую картину технологической структуры педагогического процесса.

Важно подчеркнуть, что знание технологической структуры образовательного процесса выступает ориентировочной основой будущей самостоятельной педагогической деятельности, знания системы алгоритмов совершения педагогических действий.

При этом образовательный процесс также будет находиться в динамическом состоянии, в состоянии, когда одни формы его организации, сохраняя существенные характеристики, обретают другие способы организации в его субъектах. Логика форм организации дидактического процесса, побуждая студентов, как субъектов развивающейся педагогической деятельности, к выполнению определенного набора учебных и профессиональных действий, будет формировать у них субъектный опыт проектирования и конструирования педагогических объектов, отвечающих запросам практики.

Развитие самостоятельности человека в образовательном процессе – противоречивое явление.

Во-первых, оно характеризуется переходом от подражания к творчеству.

Во-вторых, этот переход теснейшим образом связан не только с предыдущим социальным опытом, но и с тем, какое количество знаний, способностей действий накоплено.

В-третьих, чем более богатым опытом самостоятельной деятельности обладает индивид, тем продуктивнее будет его воображение, а самостоятельный поиск – свободнее и результативнее.

Существует еще один крайне значимый аспект, который должен быть учтен в моделировании и организации вузовского образовательного процесса. В большинстве исследований, связанных с деятельностью организацией педагогического образования, используется подход, который Ю.В. Громыко, О.С. Анисимов определили как мыследеятельностную педагогику [13]. Отличие нашей концепции заключается в об-

ласти ее применимости. Наш подход относится ко всему образованию целостного человека, а не только к мыследеятельности будущего учителя. Рациональная деятельность, которую, как правило, связывают с познавательной деятельностью, с мышлением, отнюдь не единственный вид деятельности человека, ведь, кроме мышления, он обладает чувствами, сенсорной системой и соответствующими видами деятельности. Поэтому при проектировании общего образования человека в основу его содержания необходимо закладывать все составляющие человека, а не только мыслительную часть. Иными словами, содержание и в особенности применяемые педагогические технологии должны привести в когерентное взаимодействие мышление, эмоционально-чувственную и поведенческие сферы человека. Это обстоятельство не только подчеркивает нелинейный характер образовательного процесса, но и

его многоуровневость, каждый уровень которого конструируется соответствующими инструментами. (Интеграции системно-деятельностного и антропологического подходов к педагогическому образованию мы посвящаем отдельную работу. Общие положения их возможного синтеза представлены в нашей монографии [14].)

Отмеченные особенности позволяют сделать вывод о том, что в образовательном процессе в рамках одной педагогической технологии возможно решение задачи усвоения предметных знаний и способов педагогической деятельности.

В целом предложенная система образовательного процесса педагогического вуза, представляющая единство целей, содержания, способов и результатов формирования личности, обеспечивает достижение целей формирования личности студента как субъекта познания и педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – Москва, 1991.
2. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – Москва : Педагогика, 1986.
3. Ибрагимов, Г. И. Компетентностный подход в профессиональном образовании / Г. И. Ибрагимов // *Educational Technology & Society*. – 2007. – № 10 (3).
4. Решетова, З. А. Психологические основы профессионального обучения / З. А. Решетова. – Москва, 1985.
5. Щедровицкий, Г. П. Система педагогических исследований: методологический анализ / Г. П. Щедровицкий // *Педагогика и логика*. – Москва, 1993. – С. 16–200.
6. Беляева, А. П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования / А. П. Беляева. – Санкт-Петербург, 1997.
7. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1989.
8. Ильясов, И. И. Структура процесса учения / И. И. Ильясов. – Москва, 1986.
9. Леднев, В. С. Динамика личности: деятельность / В. С. Леднев // *Содержание образования: сущность, структура, перспективы*. – Москва : Высшая школа, 1991. – С. 13–17.
10. Рахимов, А. З. Добродетели и пороки : пособие по нравственному воспитанию / А. З. Рахимов. – Уфа : Изд-во «Творчество», 2006. – 178 с.
11. Леонтьев, А. Н. Принципы психического развития ребенка и проблема умственной недостаточности / А. Н. Леонтьев. – Москва : Педагогика, 1989.
12. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975.
13. Громыко, Ю. В. Мыследеятельностная педагогика / Ю. В. Громыко. – Москва : Институт учебника «Paideia», 1998.
14. Асадуллин, Р. М. Человек в зеркале образования / Р. М. Асадуллин. – Москва : Наука, 2013.