

ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Автор статьи с позиций философии образования анализирует причины преобразований в педагогическом образовании и исходя из них предлагает принципы, которые должны составить концептуальное основание современной модели педагогического образования, начиная с уровня самого фундаментального ядра его содержания.

Причины преобразований в педагогическом образовании. Реформы педагогического образования обязаны отвечать на вызовы времени, а также быть согласованы с происходящими в стране и в мире реформами образования и тенденциями в педагогическом образовании. Философское осмысление реформ должно дать систему ключевых принципов – основание концепции содержания педагогического образования.

К вызовам современности, которые должны будут учитывать в своей деятельности учителя¹, относят радикальные изменения **глобальной среды**: в сферах экономики, цифровых технологий и коммуникаций, культурного, этнического и социального многообразия и окружающей среды. Так, в экономике в требованиях к результатам образования вышли на первый план качества работников в аспектах «гибкости и мобильности», «обучаемости», «межличностного общения», «сотрудничества», «системного мышления», «критического мышления», «способности справляться с неопределенностью», «универсальных компетенций и навыков», «ориентации в различных знаниевых сетях», «приспособляемости к технологическим изменениям и моделям организации работы». Влияние цифровых технологий и интернета сказалось в тенденции замещения властных отношений и вертикальных структур сетевыми отношениями и структурами.

¹ Об этом говорили участники международной конференции «Профессиональный образ и этос учителя» в марте 2014 г. в Страсбурге, Комитете по образованию и культуре Конференции международных неправительственных организаций Совета Европы и эти формулировки, цитируемые в статье, включили в текст принятого «Учительского манифеста для 21-го века» [7].

Сделавшееся актуальным многообразие планетарной окружающей среды вызвало потребность в развитии у членов общества большей открытости, способности к диалогу, умения замечать и учитывать собственную субъективность и предвзятость. Экологические проблемы потребовали особого внимания к мировоззренческому фундаменту образования, к расширению потребительских позиций, к выработке у учащихся позиций всеобщей ответственности. Возникает необходимость выделить в качестве вызова еще одну проблему: в условиях общества потребления, вошедшего в XXI в. в измерения существования информационного общества, возрос уровень информационной зависимости и манипулируемости масс, что должно пониматься как ключевой вызов образованию в целом и современным педагогам, преподавателям в особенности.

Реформы образования. Картина, сложившаяся в образовании сегодня, обусловлена последовательностью образовательных реформ XX – нач. XXI вв. Классическое образование (XVIII–XIX вв.), утверждавшее гуманитарный учебный план (*liberal arts curriculum*), было преобразовано в длившихся до 1980-х годов [10, р. 110] «прогрессивных реформах», в результате которых были выработаны учебные программы массовой школы с более низкими стандартами и индоктринирующим воспитанием. 1980-е ознаменовались концепцией культурной грамотности (Э. Д. Хирш, 1987), определившей, «что должен знать каждый», то есть модель содержания образования как «базовых знаний», исходящую из понятия «ясных фактов», которым соответствуют правильные или неправильные ответы, которые легко изучать и тестировать, принципами стандартизированного тестирования

как средства оценивания эффективности школы. Эта концепция подвела к охватившим мир образовательным реформам «на основе стандартов» 1990–2000-х, исходящим из принципов «образования, базирующегося на результатах». Дополнительный стимул к этим тенденциям задал Болонский процесс, поставивший задачи создания единого европейского образовательного пространства, в особенности в сфере высшей школы.

В России новые ФГОС представили ту систему идей, которую называют «новой образовательной парадигмой»: ориентированную на личность, на выстраивание субъект-субъектных педагогических отношений; в качестве фундамента образовательной концепции был заявлен «системно-деятельностный подход». Одновременно в организацию образования были введены стандартизированное тестирование и другие производные элементы принципа «стандартов».

Тенденции в педагогическом образовании. Современное педагогическое образование в условиях реформ обнаруживает несколько основных тенденций, которые, по мнению исследователей [8], вряд ли могут быть легко совмещены в одной модели:

1. Бихевиористская парадигма, в рамках которой педагогическое образование основывается на позитивистской эпистемологии. Обратим внимание на связь этой парадигмы, выделенной Зейчнер [13], подразумевающей в позитивистском ключе «опору на факты», с определявшей реформы моделью «базовых знаний». В этой парадигме особое значение приобрело развитие у обучающихся заранее определяемых и поддающихся наблюдению педагогических навыков.

2. Личностностная (персоналистическая – personalistic) парадигма педагогического образования, укорененная в феноменологической эпистемологии, сосредоточена на личностном росте будущих учителей и предполагает, что знания и навыки, которым следует обучать, не могут быть predetermined. Здесь считается, что действия учителей и создаваемая ими среда зависят в большей степени от смыслов и целей учителей.

3. Традиционная / ремесленная парадигма, в которой обучение рассматривают как ремесло, которое передается будущим учителям от учителей-экспертов. По Зейчнер, эта парадигма схожа с бихевиористской.

4. Парадигма ориентированного на иссле-

дование педагогического образования имеет своей основной целью помочь будущим учителям в развитии их потенциала к рефлексивному действию и их склонности к критическому исследованию.

По Фейман-Немсер [9], можно говорить о «концептуальных ориентациях» в имеющихся альтернативах содержания педагогического образования, и эти альтернативы оказываются сходны с предложенными Зейчнер: практическая (practical) (традиционная/ремесленная парадигма); технологическая (бихевиористская парадигма); личная (personal) (личностная парадигма); критическая / социальная (близка исследовательски-ориентированной парадигме); академическая (academic), имеющая целью передачу знаний и развитие понимания на основе строгого гуманитарного образования. По Зейчнер, эта ориентация на гуманитарное образование полагается важной и поэтому встраивается в каждую из четырех парадигм.

Также другие авторы выделяли различные направления в рамках «ориентированной на исследование» парадигмы, – по Том [11], это могут быть подходы «здравого смысла», «предметно-фундированные», «исходящие из онтологического статуса образовательных феноменов». Среди последних будут различаться подходы, в которых образовательные феномены принимают за «законоподобные сущности», и те, в которых образовательные феномены считают социально конструируемыми.

Нет нужды приводить примеры бихевиористской парадигмы (или технологической альтернативы) в российской теории и практике педагогического образования, исходящей из разработки списков «компетенций» и «компетентностей» учителей, – таких примеров слишком много.

Академически ориентированная модель педагогического образования обретает в России свое обоснование [1], сочетающееся с принципами исследовательски-ориентированной парадигмы, в особенности в таких ее подходах, как «предметно-фундированные» и «исходящие из онтологического статуса образовательных феноменов», с принятием образовательных феноменов за законоподобные сущности. Также в этой модели подчеркивается значимость сочетания преподавания, исследования и управления в образовании (курс «Teaching, Educational Research and

Management») и относительно компетентного подхода уточняется «профессиональная компетенция» как «способность и готовность выбрать вариант действия с точки зрения его оптимальности из набора уже освоенных или найти новое, способность переноса опыта из одной профессиональной ситуации в другую, способность комбинировать знания для эффективного решения профессиональной задачи» [1, с. 8–9].

Личностная парадигма представлена многими авторами, следующими гуманистической педагогике, и в определенном смысле с ней сближается культуроцентрический подход к определению содержания образования, утвердившийся в русской школе педагогики, развитый еще С. И. Гессеном, состоящий в том, что содержание образования определяется принципом культуросообразности (образование – посредник между человеком и культурой) [5, с. 185–195].

Охарактеризуем **ключевые принципы содержания педагогического образования**. Первый базовый принцип предлагаемой автором модели – понимание профессии учителя как творческой и рассмотрение профессиональной подготовки педагога – по модели творческих профессий.

Следует принять в расчет, как вызовы современного мира, стоящие перед образованием в целом, влияющие на изменение *currículum*, то есть содержания образования, которое видится неизбежным, с точки зрения философов образования [12]. Проблема содержания образования имеет длительную историю, разворачивающуюся со времен П. Рамуса (1515–1572) до ее осмысления в наши дни [2], и охватывает многие проблемные области, включающие основания содержания (онтологические, эпистемологические и т.д.), пропорции гуманитарного и естественнонаучного знания, сочетание освоения предметов и развития способностей, различение сфер содержания согласно «формам мышления» (П. Хёрст) или «интеллектуальным способностям» (профессора Г. Гарднера), или типам «социального опыта поколений» (М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, 1975) и т.д. Эта проблема в целом требует особого обсуждения. Для содержания педагогического образования необходимо учитывать тенденции сдвига *currículum* от предметного принципа к проектным, от урочных рамок – к тем, которые сочетают урочное освоение содержания с внеурочным.

Если изложить краткий вывод из осмысления проблемы содержания в связи с современными вызовами и текущими тенденциями, то это необходимость для будущих учителей быть способными строить содержание

а) самостоятельно;

б) индивидуализированно (исходя из конкретного коллектива учащихся и отдельных учеников);

в) не онтологически (как охват сферы бытия), но системно-деятельностно (как создание опыта и выработка качеств – «универсальных компетенций и навыков», «обучаемости», «сотрудничества», «системного мышления», «критического мышления» и т.д.);

г) творчески (исходя из конкретной ситуации и возможностей учителя);

д) ценностно (в направлении к выработке не потребительских позиций, но всеобщей ответственности и т.д.) и

е) насколько возможно целостно (с неразорванной мировоззренческой картиной). На такую способность будущего учителя (уже сейчас востребованную в школах) и должно быть ориентировано содержание педагогического образования.

Мы видим, что большей части сформулированных вызовов современности относительно образования вполне соответствует декларируемый сегодня в мире и утверждаемый в реформах российского образования переход от предметно-ориентированной модели информационно-знаниевой (сциентистской) парадигмы к личностно-ориентированной модели гуманистической парадигмы, требующей субъект-субъектного педагогического взаимодействия, ставящей ученика в центр внимания, признающей его (ее) автономию. Что, однако, не было осознано и сохранилось от прежней парадигмы и при новой образовательной политике, – это инструментальная позиция учителей, которая неминуемо опирается на «инструментальный разум» (Хоркхаймер, Адорно). А что можно прогнозировать в той ситуации, где учитель не имеет в собственном опыте иной профессионально-личностной позиции, помимо инструментальной? Что он(а) будет опредмечивать саму «субъектность» учеников (делать ее предметом планирования, педагогических технологий и т.д.), а их автономию всячески инструментализировать.

Очевидно, что для обновленного образования, как оно понимается в своих новых целях

и содержаниях, требуется не «просто исполнитель», но иная личность учителя, которая невозможна без развитой субъектности и активизированного самосознания учителя. Так, модель непрерывного педагогического образования должна опираться на принципы субъектности и активного самосознания учителя (по сути, составляющие «автономии учителя»).

Исходя из обсуждавшихся выше идей, лежащих в основе реформ, и из различных тенденций педагогического образования (складывающихся в них «парадигм», «ориентаций», «подходов»), видится конфликт основных направлений, сложившихся при переходе образования от предметно-ориентированной модели. Согласно авторской концепции [3, с. 93], следует говорить о двух направлениях: доминирующем *менеджеристском*, ориентированном на эффективность, преимущественно в экономических смыслах, и о том, которое должно быть названо *«подлинно гуманитарным»*. «Подлинно гуманитарное» («человеческое») направление противостоит менеджеристскому и утверждает принципиальную несводимость человека в человековедческих областях знания, таких как педагогика, к описаниям по позитивистскому/научному образцу – путем «фактических законоподобных обобщений» (по Макинтайру [6]).

В итоге, для учителя оказывается неминуемо необходимо ради реализации личностно-ориентированной гуманистической парадигмы противостоять моделям складывающейся менеджеристской парадигмы.

Предложенные обоснования ведут к формулированию принципа «автономии учителя» [4] как базового для современной модели педагогического образования, который неразрывно связан с принципом «педагогического сообщества», что, соответственно, предполагает профессиональную подготовку педагога по модели «автономии учителя» и «обучающегося педагогического сообщества».

Как ответ на вызовы информационных технологий и роста зависимости и манипулируемости масс в базовые принципы модели должно войти не только требование уметь системно, междисциплинарно и творчески работать с информацией, но и особое внимание к культивации в педагогическом образовании рефлексии, саморефлексии, в частности в аспекте критического мышления, с нацеленностью на самореализацию человека.

Эти требования прослеживаются и в обсуждавшихся выше тенденциях современного педагогического образования.

Базовый принцип модели – «рефлексивный учитель» – означает включение в профессиональную подготовку педагога обучения критическому мышлению, рефлексии и саморефлексии в контексте личностных смыслов самоактуализации человека.

Очевидно, что базовые принципы модели: «учитель как творческая профессия», «автономия учителя», «обучающееся педагогическое сообщество», принцип «рефлексивного учителя» – взаимосвязаны, как бывают связаны элементы системы.

Проанализируем *«фундаментальное ядро содержания» педагогического образования*. Мы подразумеваем инвариантную часть содержания, которая оказывается таковой по причине своей фундаментальной значимости для данной модели, которая выражает базовые принципы модели.

Однако же «инвариантная часть» содержания в нашем понимании не должна означать фиксированных благодаря своему обязательному статусу курсов по определенным предметам и даже не должна означать фиксированный благодаря своему обязательному статусу набор курсов (*curriculum*). Скорее «инвариантная часть содержания» должна означать фиксированные и обязательные для данной модели предметные зоны, которые будут получать воплощение в своеобразных наборах конкретных, индивидуально выстраиваемых курсов исходя из локальных условий, традиций и, главное, индивидуальных возможностей и склонностей конкретного преподавательского состава педагогических вузов. Это понимание позволяет сохранить последовательность и системность модели в аспекте автономии для преподавателей педагогического образования: те, кто учит учителей, должны сами исходить из собственных смыслов и ценностей при построении программы и иметь возможность строить содержание индивидуализированно, творчески и т.д.

Таким образом, **Curriculum (или фундаментальное ядро содержания педагогического образования)** данной модели должен включать следующие предметные зоны (в пропорциях примерно по трети учебного времени – как в вузах, так и в постдипломном педагогическом образовании):

I – практический педагогический тренинг (подобно тренировкам музыкантов и художников в этюдах), воплощающий принцип «учитель как творческая профессия»;

II – предметная зона «педагогической личности» (подобно введению в соответствующую область культуры и творчество);

III – предметная зона области специализации.

В распределении содержания по этим зонам решается тем или иным образом вопрос о соотношении теории и практики в педагогическом образовании. Исходя из принципа «учитель как творческая профессия», здесь вообще не должно быть «чистой теории» (такую можно преподавать будущим педагогам-ученым).

I. То, что в бихевиористской и традиционной / ремесленной парадигмах (или в технологической и практической альтернативах) понимается как важнейший принцип – опора на «то, что работает», в нашей модели мы предлагаем рассматривать как «технику», то есть начальное условие, необходимое для творчества. И также «профессиональная способность» учителя видится необходимым условием его (ее) автономии.

Под «педагогическим тренингом» мы подразумеваем здесь не те курсы, что зачастую включают лекции преподавателей и проекты студентов, но полностью практические занятия, подобные тренингам в жанре деловых ролевых игр, с поэтапной отработкой применительно к учебно-воспитательным ситуациям навыков: общепедагогических, организаторских, проектировочных, коммуникационных, лекторских, модераторских, фасилитаторских, конфликтолого-переговорщицких, игровых и т.д. При этом, возможно, что цели таких курсов, как «Педагогическая риторика» и др., осуществимы именно в тренингах педагогически-риторических навыков. Занятия, на которых студенты в группах разыгрывают роли и обучаемых, и обучающихся, могут вести разные педагоги-практики высокой квалификации, по собственному разумению включая те или иные элементы в программу тренингов или же составляя ее в сотрудничестве с педагогами-учеными. Эта зона обучения должна включать также с самого начала «погружения» в образовательную и воспитательную деятельность (организацию олимпиад, фестивалей, игр, выездных или городских лагерей, работу социальных служб и

благотворительных организаций, работающих с детьми) и, наконец, предпрофессиональную практику. Принцип «обучающегося педагогического сообщества» должен проследиваться во всех видах практических занятий.

II. Поскольку творческая профессия несводима к владению навыками, а требует творческой личности, предметная зона «педагогической личности» должна включить курсы, служащие развитию личности педагога – расширению горизонтов педагогического мышления и чувствования; вводящие в феноменологию творчества (что в творческих профессиях традиционно делают через историю искусства и личную передачу опыта наставников) и в соответствующую область культуры: в данном случае – в педагогическую культуру.

Традиционно эту зону в педагогическом образовании представляли курсы педагогики, психологии, истории философии, этики, социальных наук, антропологии, религиоведения, культурологии и т.д. Их отличие от имевшегося содержания в предлагаемой модели состоит в направленности. Если прежде это была направленность на ознакомление с теорией (педагогики, психологии, философии и т.д.), то в нашей модели речь идет о направленности на личностное развитие и самоактуализацию будущего педагога. Возможно, эта проблема может решаться путем жанрового уточнения курсов как «практикумов» («Практикум психологии учительской деятельности»; «Практикум философии образования», ставящий особой целью развитие критического мышления педагогов; «Практикум рефлексии и саморефлексии в образовании»; «Практикум педагога-исследователя» и т.п.), – так они смогут служить развитию субъектности будущих учителей, стимулировать, поддерживать, обогащать самосознание учителя. И именно в рамках этой предметной зоны должна составить особую область в содержании и методологии педагогического образования работа с профессиональными мотивациями будущих учителей, возможно, в рамках «практической философии образования», вводных курсов в профессию и т.д.

III – предметная зона области специализации. Предметы специализации должны охватывать два уровня: 1) широких перспектив научной (или культурной) области данного предмета, ведущих к выработке обучающи-

мися концепции современной картины мира; 2) перспективы данного предмета как учебного, в его специфической миссии.

Согласно принципу модели, относящемуся к вызовам информационного общества, для выработки умений системно, междисциплинарно и творчески работать с информацией необходимо по возможности вводить комбинированную специализацию, сочетающую больше чем один предмет («история и география», «английский язык и информатика» и т.п.). Этот подход к построению содержания педагогического образования также чрезвычайно значим и для будущей защиты учителей от профессионального выгорания: «второй» и «третий» предметы дадут возможность педагогам периодически менять свой профиль работы, а обновление ситуации крайне способствует возрождению творческой способности.

В связи с обсуждаемым подходом добавим еще одну стратегию: сочетание в содержании программы обучения студентов разных специальностей интеллектуальных предметов специализации с телесными практиками (помимо разных видов спорта и игр это танцы, бодибилдинг, боевые искусства, йога, оздоров-

ительные комплексы и т.п.). Эта стратегия имеет следующие причины: в прикладном плане – с точки зрения возможного использования во внеурочной деятельности, а также в глубоком смысле – в ответ на вызов виртуализации современной жизни в качестве базы для усиления внимания к телесности в образовании, в целом.

Помимо учебных курсов педагогических вузов и постдипломного педагогического образования, принцип «обучающегося педагогического сообщества» подразумевает всевозможные формы самоорганизации учителей, начиная с учительских семинаров и конференций по модели проводившихся автором концепции в ИПООВ РАО в 2013–2015 гг. (Проект «Философии учителя») и включая развитие в России направления «рефлексивного преподавания», проводимого как личное наблюдение-исследование деятелей образования.

Таким образом, представленный Curriculum в рамках фундаментального ядра содержания педагогического образования воплощает основные принципы и стратегии представленной автором модели педагогического образования.

Л и т е р а т у р а

1. Бордовская Н. В. Академически-ориентированная модель современного высшего педагогического образования // Человек и образование. – 2015. – №1. – С. 4–10.
2. Кожевникова М. Н. Curriculum и идентичность // Ценностные миры современного человечества : [сб. ст.]. – СПб.: СПбГУ, 2012. – С. 359–370.
3. Кожевникова М. Н. Концепция учительской философии образования // Учитель наедине с собой : сб. науч. статей / ред.-сост. М. Н. Кожевникова. – СПб.: Лема ; ФГНУ ИПООВ РАО, 2014. – С. 104–110.
4. Кожевникова М. Н. Субъектность ученика и автономия учителя: образовательно-философский анализ // Человек и образование. – 2015. – № 1 (42). – С. 63–67.
5. Козырев Ф. Н. Содержание образования (предметно-научная составляющая) // Образование человека. Философия образования: семинар / авт.-сост. М. Н. Кожевникова. – СПб.: Образоват. центр «Участие»; Изд-во «Лема», 2011. – С. 185–195.
6. Макинтайр А. После добродетели: Исследования теории морали / пер. с англ. В. В. Целищева. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 380 с.
7. Учительский манифест для XXI века // Ассоциация развития образования «Образование человека»: [сайт]. – URL: <http://www.o-ch.ru/upload/Manifest.doc>
8. Cochran-Smith, M., & Fries, M. K. (2001). Sticks, stones and ideology: The discourse of reform in teacher education. *Educational Researcher*, 30(8), 3-15.

9. Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 212-233). New York, NY: Macmillan.
10. Miller, R. (2002). *Free Schools, Free People: Education and Democracy After the Nineteen Sixties*. SUNY Press. Retrieved 5 June 2013
11. Tom, A. R. (1985). Inquiring into inquiry-oriented teacher education. *Journal of Teacher Education*, 36(5), 35-44.
12. White, J. (ed.) *Rethinking the School Curriculum*. London: Routledge Falmer, 2003.
13. Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1990). Theme: Restructuring teacher education. *Journal of Teacher Education*, 41(2), 3-20.

