

УДК 371.134

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ДВУХУРОВНЕВОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И. Г. Гузенко

Липецкий государственный педагогический университет

Поступила в редакцию 28 марта 2011 г.

Аннотация: статья содержит соображения о системных изменениях среднего и высшего педагогического образования, связанных с реализацией единого европейского образовательного пространства, предполагающего диверсификацию обучения (бакалавриат, магистратура, специалитет). Исследование новых обстоятельств образовательной деятельности рассматривается на основе распространенного подхода выявления и разрешения противоречивости системы обучения, позволяющей на методологическом уровне рассмотреть вопросы подготовки будущего учителя к учебно-воспитательной деятельности.

Ключевые слова: «система-предмет», «система-процесс», свертывание-развёртывание информации.

Abstract: this article is about some considerations on system changes of secondary and higher pedagogical education concerning the realization of European pedagogical standard which means diversification of education (undergraduate school, MA course, higher school). Examination of new facts about educational activity is being learnt on the base of widely-spread approach that gives the possibility to touch upon the question concerning the preparation of the future teacher for teaching and educational activity at the methodological level.

Key words: «system-subject», «system-process», «coagulation-deployment of information».

В ряде инициатив, выдвинутых Президентом РФ Д. А. Медведевым («Концепция 2020», «Новая школа» и др.), содержатся условия обновления системных изменений среднего и высшего педагогического образования. Подобные изменения, связанные с реализацией единого европейского образовательного пространства, требуют диверсификации высшего педагогического образования на подготовку новых профессий (бакалавриат, магистратура, специалитет). Системный подход к исследованию образовательной деятельности достаточно глубоко рассмотрен и представлен в современной научной литературе [1, с. 61–63].

Среди распространенных подходов (когнитивно-информационный, личностно-ориентированный, компетентностный, ценностный) отметим практико-ориентированную конфигурацию, отраженную в работе В. В. Мацкевича [2, с. 794]. Доступность и приемлемость конфигурации определяются анализом противоречивости исследуемой системы, позволяющей на методологическом уровне рассмотреть вопросы подготовки будущего учителя к учебно-воспитательной деятельности.

Противоречивое состояние современного образования проявляется через объективные трудности системного и практического уровня; они сковывают и ограничивают развитие и совершенствование обучения. Противоречия (упрощенно – несоответствия между устаревшими концепциями, системами и новыми усложняющимися требованиями подготовки учителя) образуют сложную научно-образовательную иерархию. Выполнить анализ состояния противоречивости системы образования в полном объеме в пределах рассматриваемой работы не представляется возможным. Выборочно проанализированы следующие положения, первое из которых отражает системное противоречие между предметом и процессом в образовании, а второе касается «образовательной полноты» или «дидактической полноты» педагогического образования.

Для первого случая характерны неоднозначное понимание и проявление в образовании понятий «система-предмет» и «система-процесс». Касаясь системного понятия «предмета», отметим его структурную особенность. «Предмет» характеризуется информационным составом орфоэпического текста, который может состоять из

информантов, фреймов, дескрипторов, тезисов, тезауруса [3].

Противоречивость в усвоении текста проявляется между общим и частным: между обобщенными формами эффективного усвоения и частными конфигурациями предъявления для усвоения исходной информации [4], между необходимостью применять в обучении обобщенные формы (фреймы, дескрипторы, тезисы, тезаурус), обеспечивающие эффективное усвоение масштабной информации и упрощенной орфоэпической (описательной) формой предъявления в виде текста и речевой деятельности. Преодоление подобного противоречия состоит в том, что для повышения эффективности обучения необходимо, воспринимая повествовательный текст, уметь перерабатывать его и представлять свернутым последовательно в виде фреймов, дескрипторов и т.п. Необходимо иметь в виду и то, что будущему учителю немаловажно не только уметь преобразовывать структуру информации, но и необходимо научиться применять эти преобразования в обучении, и быть готовым к использованию в учебном процессе среднего образования блочных, модульных форм. Понятно, чтобы активизировать обобщенные действия студентов с текстами, необходимо преодолеть противоречивую ситуацию между дискретным восприятием информации и формированием обобщенного мышления.

Уделяя внимание второй составляющей, т.е. «системе-процессу», отметим, что процессуальная совокупность образовательных мероприятий также отражает противоречивость состояния обучения. Процесс — это «закономерный порядок связей этапов, стадий, состояний процесса обучения, который нельзя изучить отдельно и независимо от состояний объекта» [5, с. 167], т.е. предмета изучаемого курса.

Противоречивость проявляется между непрерывностью и дискретностью образования: между непрерывным процессом обучения и парциальными (прерывистыми) умственными действиями. Непрерывность процесса обучения — это восприятие студентами речевой информации педагога, параллельное чтение, повторение, конспектирование, уточнение, систематизация, решение творческих задач, выявление содержательных обобщений. Последовательные учебные операции сопровождаются дискретными умственными действиями по схеме восприятия, запоминания, воспроизведения. Порции информации воспринимаются сенсорными регистрами (слух, зрение, тактильные средства), накапливаются и повторяются на молекулярном уровне в зоне энграмм кратковременной памяти. Затем они транслируются в долговре-

менную память и закрепляются (повторы в проективной зоне), где хранятся достаточно долго. Воспроизведение учебной информации осуществляется средствами ассоциативных установок (заданный педагогом ориентированный вопрос) на извлечение (воспоминание), активизирующих функциональное включение центров, которые управляют движениями речевого, зрительного, слухового аппарата.

Преодоление подобного противоречия между непрерывностью процесса обучения и дискретностью умственных действий успешно решается путем применения алгоритма учебно-научной деятельности, который построен на принципе парциальной ритмики умственных операций. В этом случае информация представляется порциями, которые сначала свертываются, а затем — развертываются в учебно-научные действия. Для свертывания она сначала появляется в виде порций — информантов, в которых выявляются смысловые опоры, далее они свертываются в ключевые идеи, дескрипторы, фреймы и научную тематику, вопросный план, тезисы исследования и тезаурус — обобщенные действия и выводы. Эффективность процесса обучения при парциальной ритмике алгоритма обеспечивается логикой (точнее — логистикой [5]) взаимодействия студента, педагога, современных средств обучения и гармонично построенной умственной деятельностью.

Обобщая результаты системного анализа обучения, отметим, что смысловые совпадения и одновременно различия системного понимания предмета и процесса создают «перекрывающую ситуацию неявного (латентного) социокультурного опыта» [6, с. 373]. Перекрытие возникает из-за того, что формирование предметных знаний осуществляется с помощью *объектов* (научно-теоретические сведения предметных дисциплин, которые усваивают студенты) и *процессов* обучения (способы, формы, методы, технологии превращения объектов в знания-умения студентов). Следовательно, предмет и процесс образования одновременно самостоятельны и слитны по своей противоречивой природе [7].

Рассмотренная взаимосвязь может быть охарактеризована как системное противоречие первого уровня между «предметом» и «процессом» образования. Выход на системный уровень инновационной подготовки будущего учителя, как видим, определяется условиями снятия противоречивости неявного взаимодействия *предмета и процесса обучения*. Следовательно, обостряется прежняя проблема формирования культуры умственного труда будущего учителя, которая усиливается в связи с сокращением времени подготовки учителя-бакалавра.

Продолжая анализ противоречивого состояния образования, отметим, что накопившиеся трудности в подготовке учителя – это порождение и следствие «общедидактической неполноты» [9], сложившейся в педагогическом образовании. Поиск путей эффективной подготовки учителя-бакалавра в большей мере связан и с решением накопившихся вопросов идеологического характера в современном педагогическом образовании. Дидактическая неполнота в образовании происходит из-за расплывчатого понимания и нечеткой реализации в обучении принципов дидактики (наглядность, научность, доступность, теоретическое обучение, гармонизация образования).

Отклонение педагогического образования от дидактической полноты (антоним неполноты) ведет к нарастанию еще одного вида трудностей и возникновению противоречивой ситуации между необходимостью совершенствования инновационной подготовки учителя и традиционной (с признаками социального рассогласования) системы обучения будущего учителя на высоком научном уровне. Дидактическая полнота инновационной подготовки учителя определяется *системой критериев* подготовки будущего учителя. Критерии (обобщенные признаки, на основании которых производятся отслеживание и оценка динамики и результатов процесса в образовании) «весьма многообразны, вариативны ... частичны и относительны».

В. И. Загвязинский считает, что результаты образования никак нельзя оценивать по отдельным критериям», поэтому необходимо рассматривать совокупность подобных мер, характеризующих педагогическое образование [8].

Обращая внимание на содержательные составляющие, рассмотрим общепринятые критерии, начальные из которых – это *построение* процесса обучения, отражающее *структурные, содержательные, эмпирические, ценностные показатели*. Другим критерием является *эффективное обеспечение* обучения, показателями которого являются: *результативность, деятельность, управление, реализация обучающихся планов* и т.п. [8, с. 71; 9, с. 87].

Многофункциональная база перечисленных показателей затрудняет успешное преодоление трудностей в подготовке будущего учителя. Дело в том, что показатели критериев транслируются в конкретные требования *предметной и информационной готовности, компетентности, коммуникабельности, воспитанности* учителя. Для успешного образования показатели должны быть реализованы на заданном уровне диагностируемого и воспроизводимого результата вузовского образования в деятельности будущего учителя

[10]. Подобный уровень *построения и эффективного обеспечения* процесса обучения до сих пор далек (если не сказать: труднодостижим) от идеалов педагогического образования. Что же можно положительного сказать о подготовке будущего учителя-бакалавра? Время-то на подготовку учителя сокращается на одну пятую обучения.

Поиск ответов на вопросы активизации процесса подготовки учителя-бакалавра возвращается к выявлению «базового состава критериев» [9]. В обобщенном варианте они охватывают все виды учебно-научной деятельности и выявляют максимально возможное число показателей. Во-первых, для *построения обучения*, как уже отмечалось, необходимо использовать *структурные* критерии (требования к блочной, модульной последовательности обучения), затем *содержательные* (требования к эффективному содействию учебной деятельности); *эмпирические* (экспериментальное обоснование последовательности учебной деятельности); *ценностные* (предпочтения, рекомендации, общие ориентиры для применения дидактических принципов). В дополнение к сказанному отметим, что *обеспечение эффективности* обучения определяется следующими условиями: *результативностью* (успешность учебной деятельности, уровень развития, воспитанность); *деятельностью* (социализация, организованность, инициативность, комфорт, здоровье); *управляемостью* (самоопределяемость, курируемая деятельность).

Подобное размежевание, как отмечает М. В. Кларин, позволяет ориентировать учебную деятельность на «стройную последовательность» этапов обучения и преодоления противоречивости в обучении [9]. Вслед за М. В. Клариним необходимо отметить, что приведенный перечень критериев не является законченной схемой для построения и управления учебным процессом. Но вместе с тем рассматриваемые базовые критерии сохраняют полноту живых ориентиров в построении обучения и присутствии динамики ценностей развивающей реальности.

Представленные фрагменты анализа критериальной базы подготовки учителя освещают действующую систему педагогического образования учителя-бакалавра с позиций современных требований к теоретическим и практическим результатам обучения. Но что же необходимо конкретно предложить для разработки «базовых критериев» двухуровневого педагогического образования? Ответ на поставленный вопрос таится в недрах действующей системы образования, и для поиска ответа обратимся к анализу практики педагогического образования. Почти сорокалетний опыт

учебно-научной деятельности автора статьи позволяет утверждать, что реальные практические критерии подготовки учителя имеют чаще всего упрощенный, недостаточно выверенный, порой устаревший вид. Так, среди «донаучных критериев» можно отметить разносторонность, проверяемость; среди «житейских критериев» – прочность, пригодность, применимость знаний, умений.

В дополнение к сказанному следует отметить, что образовательный процесс в педагогическом вузе осуществляется в основном иллюстративно-объяснительными методами обучения, ориентированными на вербальное (словесное) усвоение (запоминание и письменное или громкоречевое воспроизведение) предметной информации. Если сказать, что уделяется внимание проблемным, поисковым или исследовательским методам обучения, то это будет преувеличением. Здесь же следует заметить, что формирование интеллектуальных качеств будущего учителя остается на максимально низком уровне. В образовательном документе каждый раз сокращаются часы на все педагогические курсы. Сокращение же касается первым делом вопросов формирования личностных качеств будущего педагога. Вместе с тем в отечественной и мировой науке формирование интеллектуальных навыков находится в центре внимания, и трактовка их опирается на такой характер восприятия и воспроизведения информации, за которыми следуют обобщение, перестройка, переупорядочение представлений, влияющих на убеждения, общения, поведение учащейся молодежи [7]:

- формирование духовно-нравственных качеств личности на основе заповедей православной культуры или других концессий;
- усвоение приемов идентификации поведения, поступков с позитивными примерами из литературы, искусства, православных заповедей и т.п.;
- усвоение приемов интерпретации и восприятия на чувственном уровне схематических, структурных, символических изображений информации;
- усвоение приемов запоминания, понимания, идентичного воспроизведения информации в соответствии с алгоритмом функционирования «механизма памяти» [11];
- усвоение пошаговых действия для отработки взаимодействия с учебным и научным окружением в общении и дискуссиях по вопросам этики, эстетики, литературы, живописи и т.п.;
- усвоению правил понимания социальных возможностей и гибкости их применении в условиях образовательного учреждения, в коллективе единомышленников, в массовых мероприятиях и т.п.;

– усвоение правил, культуры речевой деятельности на основе артикуляции, ритмики, мелодики, акцентуации, эмоциональности и др. в условиях обучения, в быту, в общении с единомышленниками и противниками и т.п.

Использование в данной работе очеркового приема волнообразного обращения то к теоретическому, то практическому анализу состояния педагогического образования позволяет как можно ярче подчеркнуть непростое и противоречивое состояние в подготовке учителя.

Так, в теоретическом плане нельзя не обратиться к вопросу конкретизации существующих, выделенных выше критериев, которые приемлемы для нового образовательного процесса обучения (*структурные, содержательные, эмпирические, ценностные; результативные, эффективные, управленческие*). Для обоснования условий двухуровневой системы образования необходимо обратиться к идеологической базе и целям перехода на новую систему подготовки учителя-бакалавра и магистра.

Можно с уверенностью сказать, что теоретические особенности подобной базы и целей отражены в «дидактических основаниях», главных положениях [12, с. 34] для преодоления «общедидактической неполноты» в педагогическом образовании. Следовательно, для выхода на уровень системного подхода к инновационной подготовке будущего учителя необходимо выдвинуть задачу преодоления дидактических противоречий и снятия системного противоречия (предмет-процесс) в обучении.

Читатель, педагог вуза, владея накопленным багажом образовательной деятельности и практикой обучения, наверное, будет огорчен: так много говорим и мало делаем для повышения эффективности подготовки будущего учителя. Обращая внимание на накопившиеся *трудности и отклонения от образовательной полноты в системе подготовки учителя*, мы отвечаем: в основном образовательном документе (Гост педагогического образования) недостаточно полно отражаются требования к формированию профессиональных и личностных качеств с «точно заданными целями» подготовки учителя. Остаются слабо представленными и недостаточно разработанными в исследованиях и в практике образования ряд вопросов качественной подготовки педагога. Среди них не четко сформулированы требования к формированию профессионально-знаниевой сферы учителя; лишь номинально представлены условия формирования готовности педагога к реализации полученных знаний-умений в учебном процессе МОУ;

неубедительно показаны исполнительские действия формирования коммуникативной готовности к педагогической деятельности будущего учителя и др.

Рассмотренные в теоретическом плане характеристические аспекты представляют схему рассуждений для построения условий двухуровневого педагогического образования. *Характеристические аспекты* составляют: критерии формирования *духовно-нравственных качеств личности*; базовые критерии процесса обучения (*структурные, содержательные, эмпирические, ценностные, результативные, эффективные, управленческие*); обобщенные требования к подготовке учителя (*предметная и информационная готовность, компетентность, коммуникабельность*); активизация культуры умственного труда средствами алгоритма парциальной ритмики умственной деятельности и др.

Чтобы придать фундаментальное значение рассмотренным характеристическим аспектам, необходимо осуществить социальный перенос их на систему педагогического образования. Для этой цели необходимо применить известные лингвистические приемы: *соотнесение* (характерная общность целого): *сопоставление* (контрастное различие разнородной учебной деятельности): *информационное сравнение* (общего и особенного в учебно-научной деятельности); *семантическое взвешивание* (выявление смысла образовательных явлений по происхождению, таких как денотация, коннотация).

Подобные соотнесение, сопоставление и т.п. комплекса характеристических аспектов осуществляются в соответствии со сложившейся практикой образовательного процесса в вузе. Но сопоставление, сравнение и т.п. тогда будут действительны, когда они будут ориентированы на выявление и взвешивание прогрессивных тенденций в образовании. Эффективность социально ориентированного результата учебно-научного исследования средствами сопоставительного-сравнительного, типологического и генетического анализа учебно-научной деятельности в вузе требует разработки особых критериев – мер правильности и эффективности будущей профессиональной деятельности учителя.

Структура системного подхода к подготовке будущего учителя в условиях двухуровневого, педагогического образования (содержание подхода подготовки учителя (СПУ) отражает схему В. В. Мацкевича [4, с. 791]).

Общий системный подход отображает комплекс информационных структур, *конкурирующих* с действующими программами управления учеб-

ной деятельностью в вузе. (Выделенные курсивом словосочетания, отражающие информационные установки, заимствованы из работы В. Л. Абушенко [4, с. 506, 509].)

Принципиальное отличие конкурирующей программы состоит в осуществлении в процессе обучения приемов сглаживания, снятия, частичного или полного разрешения предметно-процессуального противоречия в обучении, *не разрешимого обыкновенными наличными средствами* существующих программ.

Дисциплинарная целостность – совокупность средств, методов, форм и приемов информационной структуризации и свертывания-развертывания учебно-научных текстов с целевой установкой на гуманитарное и профессиональное образование.

Конкурирующая структура и содержание СПУ – совокупность средств вербально-графического моделирования комплексной предметно-формирующей и операционально-поисковой учебной деятельности студентов.

Аргументированная структура СПУ отражает следующие базовые положения:

– структурная схема содержит *описание этапов* информационного преобразования текстов посредством свертывания-развертывания информации в процессе учебно-научной деятельности студентов;

– объект информационного преобразования – это *процесс исследования* учебного текста, ориентированный на эффективное запоминание, понимание, воспроизведение изученного содержания в учебно-научных тезисах;

– процесс – это совокупность учебных исследовательских и контролирующих действий: составление учебной темы, вопросного плана, исследование текста посредством портала сравнительно-сопоставительного научного анализа, составление тезисов, отражающих результаты изучения текста;

– объяснение сущности преобразования учебно-научной деятельности содержит описание условий трансляции (логистика) учебно-научной информации из внешней текстовой (экранной) сферы во внутреннюю – умственную, а затем во внешнюю – вербально-графическую деятельность студентов в условиях гуманитарного образования;

– *понимание* сущности преобразования учебно-научной деятельности отражает объяснение условий эффективного восприятия, запоминания, воспроизведения результатов научного анализа изучаемой информации (реализация «механизма памяти»);

– доказательство эффективности содержится в результатах формирования опыта учебно-научной исследовательской, проективной, управленческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к праксеологической значимости компьютерного обучения в гуманитарном образовании.

Прагматика – это совокупность компонентов, отражающих противоречивость, ценность, целевые установки и предписания для построения учебно-научной деятельности в СПУ:

– *противоречивость* проявляется в условиях, когда наблюдается «слитное различие» между «системой-предметом» и «системой-процессом» в обучении:

– *ценность* проявляется в зависимости от выявления и уровня смягчения (частичного или полного снятия или даже разрешения) предметно-процессуальной противоречивости в информационном обучении;

– *целевая установка* на информационно-проективное преобразование учебно-научной деятельности отражает практическое решение вопроса «слияния» системных свойств «предмета-процесса» в реализации программы компьютерного обеспечения гуманитарного обучения:

– *предписание* в информационно-проективном преобразовании учебно-научной деятельности отражает практические рекомендации для свертывания-развертывания, моделирования учебно-научной информации в условиях реализации гуманитарного обучения (финиш подхода).

Материализация системного подхода к подготовке будущего учителя в условиях двухуровневого педагогического образования осуществляется с помощью информационных средств исследова-

ния учебного процесса, отражающих разработку системы критериев *построения* процесса обучения, показателями которых являются: *деятельность, результативность, управление, реализация обучающих программ.*

ЛИТЕРАТУРА

1. *Блауберг И. В.* Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М., 1973.
2. Всемирная энциклопедия : философия. – М. : АСТ, Мн. : Харвест, Современный литератор, 2001.
3. *Минский М. Н.* Фреймы для представления знаний / М. Н. Минский. – М. : Энергия, 1979.
4. *Давыдов В. В.* Виды обобщения в обучении / В. В. Давыдов. – М., 1972.
5. *Сербин В. Д.* Основы логики : учеб. пособие / В. Д. Сербин. – Таганрог : Изд-во ТРГУ, 2004.
6. Слостёнин В. А. Соч. / В. А. Слостёнин. – М. : МАГИСТР-ПРЕСС, 2000.
7. *Гузенко И. Г.* Педагогика рефлексивной праксеологии / И. Г. Гузенко. – Липецк : ЛГПУ, 2009.
8. *Загвязинский В. И.* Исследовательская деятельность педагога : учеб. пособие / В. И. Загвязинский. – 3-е изд. стер. – М. : Академия, 2010. – 176 с. – (Профессионализм педагога).
9. *Кларин М. В.* Технология обучения : идеал и реальность / М. В. Кларин. – Рига : Эксперимент, 1999.
10. *Занков Л. В.* Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – М., 1968.
11. *Аткинсон Р.* Человеческая память и процессы обучения / Р. Аткинсон. – М., 1978.
12. *Краевский В. В.* Методология педагогики : новый этап : учеб. пособие / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Издательство центр «Академия», 2006.

Липецкий государственный педагогический университет

Гузенко И. Г., доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и истории педагогики, награжден медалью К. Д. Ушинского в 2009 г.

Lipetsk State Pedagogical University

Guzenko I. G., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor