

Оглавление

От издательства.....	5
От автора	8
I. Теоретико-методологические проблемы педагогической науки.....	17
Специфика современного педагогического знания	17
Методология исследования проблемы оценивания новых результатов образовательного процесса в вузе.....	30
Научное наследие М. Н. Скаткина и инновационные процессы в современном образовании	35
Проблемы качества педагогических диссертационных исследований и пути их решения.....	46
Актуально о взаимодействии педагогической науки и образовательной практики	58
Портрет «сетевой личности» в контексте теории поколений.....	63
II. Педагогическое образование: поиск современных путей развития	74
Современный учитель: социальный престиж и профессиональный статус	74
Какой педагог нужен современной школе.....	86
Педагогическое образование: поиск путей повышения качества	98
Модернизация педагогической подготовки студентов педвузов	108
Стратегия развития педагогического образования: ценности и смыслы	121
Пути совершенствования педагогического образования в России и Болгарии.....	129
Ценности и смыслы современного отечественного педагогического образования	140
Проектирование преподавателем педагогического вуза собственной инновационной деятельности	152
Характеристика «сетевой» личности как инновация в структуре содержания педагогического образования	164
III. Профессиональное развитие студента педагогического вуза.....	175
Динамика личностного и профессионального роста студента педвуз.....	175
Развитие познавательного потенциала студентов в образовательном пространстве педагогического вуза	188

Исследование готовности к самооценочной деятельности студентов педагогического вуза	201
Развитие методологической культуры магистрантов педагогического вуза	210
Изучение адаптационных затруднений студентов-первокурсников как основа проектирования их личностного развития в образовательном процессе вуза	216
Студент педвузов как субъект профессионального самоопределения: особенности развития в цифровую эпоху	228

От издательства

Дорогие читатели, коллеги, педагоги, разрешите представить работу «Избранное: к современным вызовам педагогического образования» известного российского ученого — Александра Андреевича Орлова, педагога (1962 г.), доктора педагогических наук (1986 г.), профессора (1986 г.), члена — корреспондента РАО (2001 г.), академика РАО (2016 г.), более 50 лет своей жизни посвятившего воспитанию новых поколений учителей, формированию знаний, умений, навыков будущих педагогов, человека классической академической российской научно-педагогической школы, которая в настоящее время, к сожалению, находится, что называется, «под спудом». Поэтому так актуально издание именно тех работ известного ученого, в которых предугадывались проблемные ситуации в педагогической науке и образовании и предлагались пути выхода из них.

Александр Андреевич Орлов родился в 1938 году в г. Севастополь, героическая история которого оказала существенное влияние на его жизнедеятельность.

После окончания историко-филологического факультета Крымского педагогического института (1962) работал в общеобразовательных школах Крыма. В 1968 г. был приглашен на кафедру педагогики Крымского педагогического института. В 1970–1973 гг. учился в аспирантуре Института общей педагогики АПН СССР в Москве, где в 1973 г. защитил кандидатскую диссертацию «Структурно-функциональный анализ управления учебной работой общеобразовательной школы».

В 70–80-е годы XX столетия А. А. Орлов входил в небольшую группу исследователей, которые успешно применили идеи и методы кибернетики и теории социального управления для анализа проблем управления общеобразовательной школой. Он одним из первых реализовал системный подход в педагогическом исследовании, рассмотрев общеобразовательную школу как сложную открытую социально-педагогическую систему. В 1985 году успешно защитил докторскую диссертацию «Управление учебно-воспитательной работой в общеобразовательной школе общества развитого социализма».

А. А. Орлов вел исследовательскую работу по научной экспертизе влияния инноваций на развитие отечественного образования в составе лаборатории педагогического прогнозирования НИИ общей педагогики АПН СССР. Возрождение исследований в области педагогического прогнозирования в настоящее время могло бы вывести российское образование на более высокий уровень.

С 1977 по 2019 годы Александр Андреевич работал в Тульском государственном педагогическом институте (университете) им. Л. Н. Толстого: сначала старшим преподавателем, потом доцентом, с 1985 года по 2018 гг. заведовал кафедрой педагогики ТГПУ им. Л. Н. Толстого. Под его научным руководством были защищены 33 кандидатские диссертации и 4 докторские. С апреля 2001 года член-корреспондент РАО, 21 апреля 2016 года был избран академиком Российской академии образования.

За годы работы А. А. Орлов был награжден ведомственными наградами СССР и РСФСР «Отличник народного просвещения» и «Отличник просвещения СССР». С 1995 года, в соответствии с Указом Президента РФ,

«Заслуженный деятель науки РФ». В 2003 году награжден медалью К. Д. Ушинского, в 2013-м — серебряной медалью «За особый вклад в развитие Тульской области», золотой медалью Российской академии образования «За достижения в науке», медалью «Подвижнику просвещения» в память 300-летия М. В. Ломоносова (2011 г.), в 2023 г. — медалью имени М. Н. Скаткина Российской академии образования.

В течение ряда лет выигрывал гранты научных фондов РФ:

- РГНФ, грант № 03-06-00356а «Становление профессионального мышления студентов педагогического вуза как ценности»;
- РГНФ, грант № 08-06-00441а «Проектирование системы самостоятельной работы студентов педвуза, ориентированной на формирование их профессиональной компетентности»;
- РГНФ, грант № 10-06-14145 г «Социально-экономическая эффективность результатов исследований молодых ученых в области образования»
- РФФИ грант № 19-013-00452а «Проектирование научно-методического обеспечения обучения в вузе будущих учителей педагогическому взаимодействию с “сетевой” личностью».

В настоящее время Александр Андреевич активно занимается научной и экспертной деятельностью в Российской академии образования (РАО). Он является членом Бюро Отделения философии образования и теоретической педагогики РАО, зам. руководителя Научного совета по философии образования и методологии педагогических исследований при Отделении философии образования теоретической педагогики. Академик РАО А. А. Орлов — член редакционного совета научно-теоретического журнала «Педагогика» и электронного журнала «Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters)», включенных в перечень ВАК. Активно издается сам. Им опубликовано более 300 научных и научно-методических работ, в числе которых более 10 монографий, 14 учебных и учебно-методических пособий, статьи в таких авторитетных журналах, как «Педагогика», «Народное образование», «Преподаватель» и др.

Вклад Александра Андреевича в педагогическую науку многообразен. Им осуществлен целостный методологический анализ педагогического знания; выявлены особенности педагогики как науки и как учебного предмета; реализована методология системного подхода в исследованиях управления общеобразовательной школой как открытого социально-педагогического института; обоснована методология исследований профессионального мышления учителя как ценности; разработаны принципы и направления функционирования научной школы «Методология мониторинга оценивания результатов педагогических исследований молодых ученых»; разработана модель и принципы инновационной деятельности вузовской кафедры по теоретико-методическому обеспечению проектирования изменений в содержании и технологиях педагогического образования.

Почему издательство обратило внимание на обобщение педагогического опыта Александра Андреевича в виде представляемого труда? Из-за его нынешней актуальности.

В связи с предстоящими масштабными изменениями в отечественной системе образования, возвращения ее в русло традиционных российских ценностей возникает необходимость поиска научно обоснованных путей

ответа на два важнейших вопроса: 1) какой учитель нужен современному образованию; 2) как и чему обучать такого учителя, который сможет эффективно воспитывать и учить школьников в будущем.

Публикуемые в книге материалы позволяют увидеть попытки поиска ответа на эти вопросы, риски и трудности, возникающие в процессе такого поиска.

В интервью ТАСС в январе 2025 г. Президент Российской академии образования Ольга Юрьевна Васильева отметила, что сейчас «в современной российской системе образования остро стоят вопросы отсутствия карьерного роста педагога и связанные с этим моменты эмоционального выгорания. По итогам исследования мы хотим разработать комплекс мер, направленных на поддержку устойчивой социальной позиции учителя, гармонизацию его профессионального роста, увеличение интереса молодежи к профессии. Это большая работа, которую мы начнем в 2025 году»

В рамках данной работы РАО рассчитывает выявить, как учителя «оценивают свои личные и профессиональные перспективы, насколько они удовлетворены профессией, как относятся к содержанию школьного образования, формам контроля успеваемости учащихся, как взаимодействуют с детьми и другими участниками образовательного процесса»¹.

Избранные статьи Александра Андреевича Орлова, представленные в настоящем издании, дают возможность рефлексии, пройденного в XXI пути перманентного реформирования педагогического образования и в определенной степени помочь преодолеть некоторые барьеры, стоящие на пути решения поставленных президентом РАО задач. Они позволяют обобщить требования к современному педагогу, определить пути, методы и средства личностного и профессионального развития студента педагогического ВУЗа в цифровую эпоху.

Автор предисловия лично от себя выражает благодарность и признательность Александру Андреевичу за его многолетнее служение педагогике и классической академической российской науке и за личный вклад, в том числе, и в становление автора данного материала как ученого: обучаясь в аспирантуре ТГПУ им. Л. Н. Толстого, мне пришлось участвовать в работе аспирантского семинара под его руководством в начале 2000-х гг. Автор многому научилась, выстраивая методологию исследования и оценивая его теоретические и прикладные результаты. Все аспиранты, непосредственно соприкасавшиеся с академиком А. А. Орловым, отзываются о нем с теплотой и благодарностью, как о настоящем Учителе.

Титова Е. Н., кандидат педагогических наук

¹ Васильева О. Не зная своих героев, невозможно построить будущее. Интервью. [Электронное издание] // <https://tass.ru/interviews/22850757>

От автора

В стране начинается очередной период перманентной модернизации отечественного образования, что является естественной реакцией на быстро меняющиеся социально-экономические, политические, демографические, научно-технологические и другие условия жизнедеятельности общества и государства. Идет активное обсуждение стратегии развития общего образования на период до 2036 года с перспективой до 2040 года, которую разрабатывает Министерство просвещения РФ. Министерство науки и высшей школы объявило о переходе с 1 сентября 2026 года на новую структуру высшего образования.

Опыт реформирования системы образования в новой России свидетельствует о том, что попытки провести преобразования без серьезного научно-теоретического и правового обеспечения обречены на неудачу. Об этом говорят и научные публикации, отражающие историко-педагогическую экспертизу проведенных реформ².

Одной из причин, затрудняющих продуктивное научное обеспечение проводимых образовательных реформ, является кризис педагогической науки. Выделим внешние и внутренние причины данного явления.

К внешним отнесем, прежде всего, проблему взаимодействия науки и власти: исходя из функций науки, все решения в области образовательной политики в стране должны основываться на результатах научных исследований. Реальная ситуация обратная: педагогика, как и в советское время, остается наукой вспомогательной, ориентированной на попытки обоснования нормативных бюрократических решений (так было с ЕГЭ, образовательными стандартами и другими чиновничими решениями). Отсюда — определенная мифологичность и утопичность педагогического знания.

Из внутренних причин кризиса науки выделим, на наш взгляд, основную — кризис *методологии педагогики*, которую трактуют как *систему знаний*: а) об основаниях и структуре педагогической теории, б) о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также в) систему деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества специально-научных педагогических исследований (В. В. Краевский). Западают все три элемента методологии, но особенно третий — *деятельность* по получению научных знаний о фактической ситуации в педагогической реальности зачастую имитирует научную.

В настоящее время, приступая к масштабной преобразовательной деятельности в системе образования, почти не рассматривают причины неудач и проблем, возникших в результате прошлых нововведений.

Для улучшения ситуации в образовании целесообразно выявить, что не так получилось при переходе на систему бакалавр-магистр, почему не прижилась аспирантура в качестве третьего уровня высшего образования, отчего внедрение ЕГЭ не повысило качество образования в школах и вузах?

² Блинов В. И., Сергеев И. С. Модернизация педагогического образования: диалектика результатов // Педагогика. 2019. — С. 5-24.

Вопросы можно было бы продолжать, но профессиональных аргументированных ответов мы на них пока не можем получить.

Без историко-педагогической экспертизы результатов позитивных и негативных итогов прошедших изменений в системе образования будет затруднительно проектировать и реализовать стратегию и тактику динамики профессионально-педагогической деятельности в общеобразовательной и высшей школе.

Цифровизация и активное внедрение искусственного интеллекта в жизнедеятельность современного человека предполагают корректировку целей современной средней и высшей школы за счет усиления субъектной позиции учащихся и студентов в познавательном процессе.

Если с высшей школой, кажется, определились, начиная с 2026 года, она становится более профессионально ориентированной, то среднюю школу по-прежнему ориентируют на достижение предметных, метапредметных и личностных результатов. А речь, вероятно, должна идти о становлении целостной личности активно социализирующегося Человека.

Думается, что главной целью современной школы является развитие у выпускника готовности к самореализации в личной, профессиональной и гражданской жизнедеятельности, формируя при этом личную ответственность, как за свою собственную судьбу, так и за судьбу Отечества.

Чтобы реализовать эту цель, нужно не только обновить содержание и технологии образования, но, прежде всего, подготовить учителя, способного решать эти сложные социально-педагогические задачи. Однако изучение результатов психолого-педагогических и социологических исследований и анализ реальной школьной практики свидетельствуют о том, что учитительство не готово к решению этих задач, ибо профессиональная компетентность современного учителя и его ментальность не соответствуют требованиям модернизации базового образования. Причины такого состояния учительского корпуса заключаются, прежде всего, в низком общественном престиже учительской профессии, обусловленном в основном социально-экономическими обстоятельствами. К психолого-педагогическим причинам неготовности учителей к преобразованию отечественной школы отнесем неверие родителей и учащихся в то, что школьный преподаватель в рамках стандартного образовательного процесса может эффективно подготовить выпускника к поступлению в вуз. Именно эта позиция родительской общественности порождает систему репетиторства — теневой стороны образования, негативно влияющей на режим жизни, психическое и соматическое здоровье школьников.

Еще одной причиной недостаточной готовности учительства решать задачи модернизации образования является неопределенность профессионального статуса, что обусловлено слабой нормативно-правовой базой современной школы. Рассматривая профессиональный статус как совокупность прав и обязанностей учителя, необходимо отметить, что первые, как правило, не фиксируются в виде юридических норм, а описываются стилем социальных деклараций, в то время как последние прописаны четко в качестве обязательных видов деятельности. Сегодня значительно увеличился объем функциональных обязанностей учителя: к таким традиционным

видам деятельности, как обучающая, воспитывающая, развивающая, методическая, культурно-просветительная, добавились диагностическая, социально-воспитательная, коррекцией но-развивающая, коммуникативная и др. Реализация этих функций требует дополнительных затрат времени и сил, однако слабо изучены проблемы нормирования педагогического труда, а принципы формирования нагрузки педагога, влияющие на определение величины его заработной платы, длительное время не пересматривались. Изменился и характер реализации названных выше функций: от нормативно-исполнительской деятельности педагоги перешли к проектировочной, инновационной, исследовательской работе в новой информационно-образовательной среде.

В школе возникли такие виды профессионально-педагогической деятельности, к которым учителя в вузе специально не готовят. В связи с усложнением социально-педагогических функций школы и учителя, возможно появление новых педагогических специальностей: ассистент (помощник) учителя, дидактический дизайнер, проектировщик образовательного процесса школы и индивидуальных образовательных траекторий учащихся и др. Неготовность современного учителя к достижению высокого качества образования во многом обусловлена сциентистской направленностью личных профессиональных установок, устаревшими психологом-педагогическими знаниями, что приводит к доминированию монологических методов обучения. Ориентация учителя на репродуктивную методику определяет качество общего среднего образования, которое обществом и государством признается недостаточным. Монологичность учителя затрудняет использование новых образовательных технологий придающих обучению и воспитанию диалогичность, творческую направленность, эмоциональную окрашенность, что стимулирует становление субъектности учащихся, развитие их познавательной самостоятельности, креативности и гражданственности.

К сожалению, в обществе, государстве, да и в самой педагогической среде нет единства во взглядах на сущность и смыслы современной педагогической деятельности; на основные функции педагогов; на цели, содержание и технологии обучения и повышения квалификации педагогического корпуса. Разброс мнений достаточно велик. И в этом не было бы ничего вызывающего обеспокоенность, если бы одно важное обстоятельство: чиновники, принимающие судьбоносные для развития отечественного образования решения, практически игнорируют как мнение самого педагогического сообщества, так и материалы специальных психологом-педагогических исследований, посвященных проблем подготовки педагогических кадров к работе в современных условиях. Они культивируют рыночный взгляд на систему образования как на сферу услуг. В результате в общественном сознании начинает складываться прагматичный взгляд на педагога как человека, оказывающего некие образовательные услуги. Посему считают они, педагог — это учитель-предметник, «предметный эксперт» как утверждают некоторые представители чисто экономического подхода к образованию. Он продает свои услуги, а потребитель (ученик и его родители) покупает их. Развитию такого взгляда на педагогическую деятельность во многом

способствует и административное внедрение ЕГЭ как единственной формы оценивания качества образования в школе.

Образование не может быть только услугой по определению: школьник не получает в готовом виде научные и этические знания, опыт эмоционально-ценостных отношений и модели поведения. Он осваивает их на основе активного взаимодействия с педагогами, родителями, сверстниками и окружающим миром. Современная педагогическая деятельность значительно объемней, нежели просто вооружение учащихся научными и этическими знаниями: ее справедливо рассматривают как специфический вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленной человечеством духовной и материальной культуры. История ее возникновения связана с необходимостью заменить (заместить) родителей, которым не хватает специальных знаний и умений для продуктивного воспитания и обучения детей.

Главной особенностью профессионально-педагогической деятельности является то, что она осуществляется в контексте взаимодействия «человек-человек». Имея в качестве цели своей деятельности становление и развитие духовно-нравственного, интеллектуального, эмоционально-волевого и физического облика школьников, педагог является не только носителем передаваемой учащимся культуры, но и организатором их разнообразной деятельности и общения.

В настоящее время изменились не только виды педагогической деятельности, требующие специального профессионального образования (социальный педагог, педагог дополнительного образования, педагог, работающий с детьми группы риска, психолог-консультант, учитель-логопед и др.). Трансформировался и труд учителя-предметника. Серьезные подвижки произошли и в характере дидактической деятельности учителя: в условиях информатизации общества и системы образования, развития самостоятельности обучающихся в постановке и решении социальных, познавательных и личных задач учитель все больше становится тьютором-консультантом, наставником ученика, которому предстоит учиться самостоятельно анализировать познавательные и жизненные ситуации и проектировать деятельность по их разрешению. Таким образом, образовательный процесс в школе все больше обретает диалоговый характер, становится межкультурной коммуникацией.

Воспитательная работа учителя, выполняющего функции классного руководителя, также претерпевает серьезные трансформации.

Общеизвестно, что любые преобразования в системе образования становятся успешными и продуктивными, если их цели, содержание и технологии осмыслены и позитивно восприняты педагогическим сообществом. В противном случае как бы виртуозно не были составлены концепции и программы нововведений, результат реформ образования будет негативным.

Думается, что и в нынешней ситуации, несмотря на имеющийся более чем 30-летний опыт модернизации отечественного общего и высшего образования, повторяются ошибки прошлого времени.

Все выше сказанное позволяет утверждать, что при определении целей современного педагогического образования важно базироваться не на функциональном подходе, ориентирующем образовательный процесс в вузе

на формирование у выпускников определенного перечня компетенций, позволяющих им выполнять общетрудовые функции, определенные профессиональным стандартом «Педагог». Развитие педагогического образования должно основываться на гуманистических концепциях, утверждающих в качестве важнейшей *цели и ценности профессионального образования педагога его личностное развитие и становление субъектом профессионального самоопределения*. Исходя из этого, можно утверждать, что усиление культурологической и психолого-педагогической составляющих содержания педагогического образования должно стать ядром концепции и смыслом поиска путей совершенствования педагогического образования.

Как показывает стремительное развитие науки и технологий учителю, как и его ученикам, придется учиться на протяжении всей жизни. Чтобы сформировать у него данную потребность, в образовательном процессе вуза важно развивать не только когнитивную, но и эмоционально-ценностную сферу будущих педагогов. Это даст возможность не просто обогащать будущих учителей системой научных и этических знаний, но и формировать у них интеллектуальные, эмоциональные и технологические способности, опираясь на которые педагог научится вычленять и решать типовые и нестандартные социальные, профессиональные и личностные задачи в любых ситуациях, включая и экстремальные.

Смысл обновления педагогического образования, т. е. его сущность, осознаваемая всеми, заключается, во-первых, в необходимости интеграции на метапредметной основе психолого-педагогической, предметно-методической и социально-культурологической подготовки будущего учителя; во-вторых, в оптимальной сбалансированности теоретического и практического блоков обучения. Первую проблему позволит решить психолого-педагогическое наполнение содержания всех циклов учебных дисциплин, изучаемых в педагогическом вузе, а также усиление научно-фундаментальной составляющей профессионального образования будущего учителя. При этом речь идет не только об углублении теоретических основ предметно-методических и психолого-педагогических знаний, но, прежде всего, о вооружении студентов метапредметными, методологическими знаниями, формирование методологической культуры, что позволит учителю в своей профессиональной деятельности осознанно реализовать свободу выбора научных идей и теорий, а также соответствующих им содержания и технологий образовательного процесса.

Содержание обучения будущего учителя в «цифровом» обществе помимо характеристики специфики культурно-образовательного пространства, обусловленного широким распространением интернета и искусственного интеллекта, должно включать комплекс учебных дисциплин, освоение которых позволит будущим учителям осмыслить, что вся педагогическая деятельность в современных условиях должна быть опережающей, основанной на понимании педагогами не только состояния актуального развития ребенка, но и предвидения зоны его ближайшего развития (Л. С. Выготский). То есть понимание превентивного, предупреждающего характера и в тоже время предвосхищающего последствия педагогического взаимодействия не только как профилактики различных рисков, деструкций и девиаций у «сетевых

школьников», но, прежде всего, как предвидения следующего этапа возрастного развития и обусловленных им психолого-педагогических проблем когнитивного, коммуникативного и поведенческого характера. Целесообразно включить в основную профессиональную образовательную программу дисциплины, освоение которых позволит будущему учителю осмысливать и практически освоить азы онлайн и оффлайн педагогического диалога/полилога с «сетевой» личностью школьника. При выборе образовательных технологий образовательного процесса в вузе важно учитывать особенности современных школьников, выявленные исследователями при изучении влияния интернет-технологий на обучающихся. Ученые отмечают, что учащиеся, вооружившись всем необходимым для индивидуальной работы, начинают сами искать партнеров для обучения. В связи с этим происходит стремительным ростом автономии обучающихся и возникновение неуправляемых неформальных учебных групп, что стимулирует нарастание миграции обучения из «учительско-центрированного» в сетевое с привлечением неинституированных партнеров.

Перечисленные выше аспекты отечественного педагогического образования показывают сложность проектирования и реализации обновленной стратегии его развития в ближайшие годы без необходимого научного обоснования.

В настоящем сборнике представлены публикации, отражающие поиски путей улучшения обучения и воспитания в вузе будущих учителей, которые предпринимались исследователями в предшествующее тридцатилетие.

Внимательный читатель, вероятно, может сказать, что в некоторых статьях имеются повторы, идентичные суждения и самоцитирование без сносок, что свидетельствует о стилистической небрежности автора. И отчасти он будет прав.

Но если взглянуть на избранные статьи в аспекте перманентной модернизации отечественного педагогического образования, особенно на даты первой публикации статьи, то можно увидеть, что, несмотря на предпринимаемые из года в год усилия и проводимые мероприятия, негативные ситуации, риски, дидактические и управленческие проблемы остаются практически неизменными. Если учитывать контекст времени, когда публиковался текст статьи, то повторы неизбежны.

Это и позволяет утверждать: необходима научно обоснованная историко-педагогическая экспертиза динамики педагогического образования с целью выявления сущностных причин малой эффективности предыдущих реформ.

Материалы сборника ориентированы на актуализацию проблем, знакомство с которыми позволит увидеть, какие вопросы улучшения качества отечественного педагогического образования являются *инвариантными*, а их продуктивное решение обусловлено учетом многообразных условий, влияющих на обновление целей, содержания и технологий обучения и воспитания студентов.

Избранные статьи автора разделены на три основные раздела.

В первый раздел «**Теоретико-педагогические проблемы педагогической науки**» включены статьи, содержание которых отражает взгляд

автора на современное состояние педагогической науки, определяемое им как кризисное. Именно данное обстоятельство затрудняет разработку теоретических концепций развития педагогического образования, рассчитанных на длительную перспективу.

Ведь научно-педагогические знания и обобщенный инновационный опыт, полученные в результате комплексных междисциплинарных педагогических исследований, должны быть отражены в содержании *педагогических дисциплин*, являющихся фундаментом образовательного процесса в педагогическом вузе. Их изучение целесообразно основывать на личностно-деятельностном, культурологическом и антропологическом подходах.

Первый позволяет вычленить в качестве важнейшей цели педагогического образования становление Личности Учителя. Второй рассматривает динамику педагогических идей, теорий и технологий в контексте развития культуры. Третий определяет человекознание как основу педагогической деятельности.

Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она прежде должна узнать его тоже во всех отношениях (К. Д. Ушинский).

Что мы знаем о современном школьнике и студенте кроме банальностей о влиянии компьютерных технологий, смартфонов, сети, ИИ и др.

Как изменились ценностно-смысловая когнитивная, аффективная, волевая и поведенческая сферы личности (по возрастным периодам), какие психо-физиологические новообразования выявили нейронауки и др. Где целостная картина системной характеристики школьника и студента как ученика?

Почему исчезла учебная мотивация у школьников и студентов? Почему появилась большая группа недобросовестных обучающихся?

А чем живет современный ребенок, что говорят об этом культурологи, где с этой информацией может познакомиться будущий и действующий педагог?

Автор одного из пионерских исследований процесса формирования личности учителя в процессе его профессиональной подготовки академик РАО В. А. Сластенин справедливо писал: «При изучении личности учителя и закономерностей ее формирования мы исходим из представления о том, что прогресс любой науки определяется, прежде всего, состоянием ее методологии и теории»³.

Актуализация изучения проблем повышения качества педагогических исследований, достоверности новых педагогических знаний, вопросы оценивания научной новизны, теоретической и практической значимости диссертационных исследований и т. д. по педагогическим наукам, безусловно, будет способствовать улучшению научного сопровождения данного этапа обновления педагогического образования.

Во второй раздел сборника «**Педагогическое образование: поиск актуальных путей развития**» включены статьи, в которых отражены результаты поиска ответа на два вечных вопроса: 1) каким быть современному учителю и 2) как образовать (по мысли Л. Н. Толстого, созидать) такого учителя?

³ Сластенин — М.: Издательский Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. — С. 53.

В настоящее время важно найти точки соприкосновения между учениками, их родителями, самими педагогами, руководителями школ и управленцами образования всех уровней во взглядах на современного учителя. Необходимо от утопических воззрений, маниловских мечтаний и социально-педагогических деклараций перейти к составлению не просто Стандарта, а профессиограммы современного педагога, отражающей все многообразие нынешней педагогической деятельности, как в институализированных образовательных учреждениях, так и в неформальном и корпоративном образовании.

Для разного типа образовательной деятельности должны быть учителя, имеющие разные компетентности, но выстроенные на фундаменте сформированной профессионально-педагогической направленности личности.

Естественно, что и образование таких учителей должно различаться.

Поэтому ценности и цели отечественного педагогического образования должны быть едины, но модели процессов их реализации могут быть различными.

Есть модели: Московского педагогического государственного университета, Московского городского педагогического университета, Московского психолого-педагогического университета, Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Волгоградского социально-педагогического университета и др.

Задача заключается в концептуализации каждой модели с целью определения оптимальных условий для их реализации, чтобы можно было заранее предвидеть, какой результат может быть получен.

Простое перечисление и описание моделей образовательного процесса без концептуализации и научной рефлексии не приносит желаемых результатов. Об этом свидетельствует опыт такого описания, представленный в журнале *Педагогика*, № 5 за 2010 год, кстати, который был объявлен годом педагога.

Опыт ведущих педагогических вузов страны был изложен в статьях их ректорами. Но данные публикации не оказали существенного влияния на положительную динамику педагогического образования именно в силу слабой научной рефлексии и отсутствия концептуализации накопленного в вузах позитивного опыта обучения будущих учителей. О причинах этого говорил ещё К. Д. Ушинский, подчеркивая, что передается не сам опыт, а мысль, идея, выведенные из него.

Школы по-прежнему испытывают острую нужду в профессионально обученных педагогических кадрах.

Третий раздел **«Личностное и профессиональной развитие студента педагогического вуза»** включает статьи, отражающие результаты междисциплинарного изучения динамики различных аспектов профессионально-личностных качеств будущего учителя в образовательном процессе вуза.

Знакомство с содержанием статей позволит читателю увидеть при каких обстоятельствах обучение и воспитание в вузе стимулируют трансформацию студента из простого потребителя информации в субъекта профессионального самоопределения.

Такая трансформация крайне необходима сегодня, когда абитуриент подает документы одновременно в несколько вузов и в каждом из них на

несколько различных (зачастую очень далеких друг от друга) направлений. Главное для него поступить на бюджет. Поэтому, о какой профессиональной направленности личности студента может идти речь.

Автор надеется, что знакомство читателей с представленными статьями поможет им увидеть не пути решения многообразных и сложных проблем образования человека, а именно поиски путей организации научного сопровождения непрерывного обновления системы образования, которое неизбежно происходит под влиянием быстро меняющихся обстоятельств жизнедеятельности человечества.

Не зря ученые считают, что с 2020 года началось новое время — BANI: Brittle (*хрупкий*), Anxious (*тревожный*), Nonlinear (*нелинейный*), Incomprehensible (*непостижимый*).

Вероятно, дети, рожденные в сетевую эпоху и время активизации искусственного интеллекта, будут более готовы к жизни в мире BANI, но готовить их к этой жизни предстоит нам. В этом и состоит один из парадоксов педагогической деятельности: мы готовим молодое поколение к условиям жизни, о которых сами имеем весьма смутное представление.

В заключении хотелось бы высказать сердечную признательность и благодарность рецензентам данной книги академику РАО Тряпицыной Алле Прокофьевне и члену-корреспонденту РАО Бозиеву Руслану Сахитовичу.

Особая благодарность коллегам по Российской академии образования, в общении с которыми кристаллизуются мысли и суждения о нашей науке, ее актуальных проблемах, что побудило подготовить к изданию избранные статьи. Это академики РАО В. С. Лазарев, В. П. Борисенков, М. Л. Левицкий, О. В. Гукаленко, Н. Д. Подуфалов, А. Н. Джуринский, Ю. В. Сенько, члены-корреспонденты РАО В. М. Полонский, В. П. Бездухов, С. А. Писарева, профессор РГПУ А. А. Ахаян.

Благодарю редактора данного сборника кандидата педагогических наук Е. Н. Титову за кропотливую работу и заботливое отношение к автору.

I. Теоретико-методологические проблемы педагогической науки

А. А. Орлов

Специфика современного педагогического знания⁴

Педагогика как гуманитарная и социальная наука должна реализовать описательную, объяснительную и прогностическую функции.

Парадокс современного ее состояния заключается в том, что, несмотря на изменения последних десятилетий в политической, социально-экономической, социокультурной жизни общества и государства, нет прорыва в область педагогически неизведанного.

Все в рамках традиций: рассуждения об объекте и предмете педагогики, ее базовых понятиях, ценностях и целях образования и т. д. Рассуждения эти носят в основном умозрительный характер, почти не соотносясь с реальной действительностью и педагогической практикой. При этом очень мало исследований, которые бы описывали и объясняли причины ухудшения качества отечественного образования, несмотря на его перманентное реформирование. В многочисленных педагогических диссертациях и научных публикациях практически не затрагиваются проблемы корректировки целей, содержания и технологий обучения и воспитания в условиях развития процессов андрогинии, ювенилизации, астенизации, грацилизации, ретардации, децелерации и инфантилизации современной молодежи. (Д. И. Фельдштейн) Общеизвестно, что выявленные педагогические закономерности по-разному проявляются в различных условиях, но, к сожалению, описание и объяснение новой социально-экономической и культурно-образовательной реальности еще не стало объектом и предметом исследований по общей педагогике.

Педагогика пока еще остается наукой обслуживающей административные решения. Если в СССР многие педагогические исследования были направлены на обоснование партийно-правительственных решений в области образования, то в настоящее время исследователи вслед за руководителями государства и отрасли довольно часто повторяют мысли и слова, смысл которых не отражает реального состояния науки и результатов образования. Все это порождает эффект тотального эха. Например, постоянное проговаривание слов о гуманизации жизни и образовательного процесса опровергается реальной действительностью, которая свидетельствует о дегуманизации человеческого сообщества и жизнедеятельности в нем.

Естественно, педагогическая наука накопила определенные знания о закономерностях и принципах обучения и воспитания. Но продуктивность их применения определяется, прежде всего, учетом условий, в которых протекает педагогический процесс. И здесь необходима более эффективная реализация объяснительной и прогностической функций педагогики.

Нужно не механически переносить в наши условия чужие образцы и образовательные модели, а анализировать, прогнозировать и проектировать развитие отечественной науки и образования. Это можно сделать лишь

⁴Статья опубликована в журнале Педагогика, 2013, № 8. — С. 3-14.

на межнаучной основе, чтобы избежать «близорукого педагогического эмпиризма». (В. В. Зеньковский). Целесообразно расширить рамки методологии педагогических исследований за счет качественной социологии, культурологии, теории управления и других наук, что позволит повысить объективность, достоверность и прогностичность новых педагогических знаний.

Ученые отмечают, что для качественного социологического исследования характерна логическая стратегия, предполагающая индуктивное «восхождение» от эмпирических данных «наверх» к теории (или эмпирическим обобщениям). Реализация этой «восходящей» стратегии основывается на представлении научных данных в разнообразных формах. Важнейшими характеристиками качественных данных являются их многозначность и контекстуальность. Многозначность означает, что одни и те же слова могут иметь разный смысл для людей, их употребляющих, означать разное отношение к явлениям, стоящим за ними. Контекстуальность качественных данных означает, что их смысл можно понять, лишь зная контекст, в котором они находятся. Одни и те же слова, употребленные в разных контекстах, могут иметь различный смысл⁵.

Думается, что данная ситуация актуальна для современной методологии педагогики, которую мы, вслед за М. А. Даниловым и В. В. Краевским, рассматриваем как систему знаний об основаниях и структуре педагогических теорий, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также систему деятельности по получению таких знаний: обоснованию программ, логики и методов познания, средств оценки качества специально-научных исследований⁶. Такой взгляд дает возможность в данной статье остановиться на описании «знанияевой» составляющей методологии как основе получения новых научных данных, позволяющих объяснить современную педагогическую реальность и прогнозировать ее продуктивное развитие.

К сожалению, в последнее десятилетие приижается роль педагогической науки, что превращает ее из прикладной в науку, обосновывающую административно-бюрократические решения. В нашей стране не программы и проекты модернизации образования основываются на результатах научных исследований, а наоборот — большинство современных педагогических исследований пытается дать научное обоснование предложенными властными структурами проектам. Игнорирование результатов научных исследований при разработке образовательных проектов порождает как их утопичность, так и утопичность педагогического знания.

Одной из таких утопий является инициатива «Наша новая школа». Рамки статьи не позволяют подробно обосновать высказанную позицию, но хотелось бы отметить несколько обстоятельств. Идеи, содержащиеся в данном документе, не вызывают сомнений и возражений, но они не содержат принципиально новых позиций по сравнению с прогрессивным отечественным педагогическим наследием. Так уже в «Инструкции по образованию

⁵ Готлиб А. С. Введение в социологическое исследование. Качественный и количественный подходы. Методология. Исследовательские практики : учеб. пособие / А. С. Готлиб. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Флинта : МПСИ, 2005.

⁶ Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. — М.: Академия, 2006.

и воспитанию» Екатерины II от 13 марта 1784 года написано: «Во главе образования поставить нравственное воспитание, стремление к добру, физическому здоровью и развитию без всяких принудительных мер, чтобы учителя и воспитатели были лишь помощниками, облегчающими детям их самостоятельность»⁷. В тоже время в документе, названном образовательной инициативой, недостаточно учитывается принципиально новый облик современных информационной и социокультурной ситуаций: изменение характера межкультурной коммуникации между поколениями. Пожалуй, впервые в истории человечества младшие учатся не столько у старших, сколько друг у друга. Кроме того, старшие многому учатся у подрастающего поколения. Происходят серьезные изменения в этических установках, потребностно-мотивационной сфере и познавательной деятельности молодежи. Это порождает новые неинституциональные формы обучения и воспитания, которые получают все большее распространение (Edutainment — education+entertainment: образование плюс развлечение — это новый способ обмена знаниями; образовательный проект T and P и др.), что оказывает серьезное влияние на изменение социально-педагогических функций школы и других образовательных институтов. Постмодернизм давно предсказывает отмирание школы, а космическая скорость развития ИТ делает трансформации институализированных образовательных систем мало прогнозируемыми.

Утопичность педагогического знания (понимаемая как нереализуемость в настоящем времени содержащихся в нем идей) порождает и его мифологизированность. Педагогическая мифология достаточно устойчива. Она в данном контексте рассматривается как элемент искаженной картины образовательной ситуации, основанной на том, что одно-два качества информации об объекте становятся доминирующими в ущерб другим качествам, что позволяет манипулировать общественным сознанием, формируя у социума искаженное представление о педагогической реальности. В качестве иллюстрации остановимся на двух примерах. Мифологизация ЕГЭ происходит именно потому, что он внедрен в широкую практику без достаточной теоретической и опытно-экспериментальной проработки. Инициаторы его введения постоянно подчеркивают несколько его характеристик (объективность, так называемое создание одинаковых стартовых возможностей для продолжения образования детям из разных социальных групп, антикоррупционность и др.), оставляя практически без внимания его место в целостном образовательном процессе, что затрудняет объективное определение его роли в развитии личности школьника. А роль эта в значительной степени негативна, т. к. ЕГЭ меняет мотивацию школьников в процессе обучения и воспитания, развивая не широкие познавательные мотивы, а мотивы достижений, причем достижения конечного результата любым путем. Общеизвестно, как подтасовываются результаты экзамена и что многие школьники и их родители готовы использовать любые средства и для получения высоких баллов по итогам ЕГЭ. А миф о том, что с данной формой организации обучения все в порядке, нужно только немного подкорректировать

⁷ Выдержки из «Инструкции по образованию и воспитанию» Екатерины II от 13 марта 1784 года // Новая газета, 1 июня 2011.

контрольно-измерительные материалы ЕГЭ продолжают внедрять в общественное сознание. Совершенно очевидно, что назрела острая необходимость организации комплексного психолого-педагогического исследования для выявления роли и места ЕГЭ в целостном педагогическом процессе, определив все позитивное и все риски, связанные с дальнейшим проведением данного экзамена.

Другой пример мифологизации педагогического знания связан с проблемами воспитания. Никто не отрицает роли воспитания в становлении личности школьника. Но по-прежнему раздаются стенания по поводу того, что в 90-е у нас воспитания не было. Этого не могло быть — воспитание в человеческом обществе явление вечное. Социализация, социальное воспитание и воспитание как педагогический процесс тесно связаны и взаимодействуют между собой. Но если ценности воспитания, культивируемые в школе, не востребуются окружающей реальностью, более того эта реальность пропагандирует другие ценности и приоритеты, то КПД школьного воспитания является крайне незначительным. Можно создавать различные воспитательные концепции и проекты, организовывать многочисленные воспитательные мероприятия, но результат нам всем известен — количество молодежи в группах риска возрастает. Если не гармонизировать в стране воспитательное пространство, не ориентировать его на развитие у молодых людей гуманистических ценностных ориентаций, если не развивать субъектность личности в процессе воспитания, рассматривая цель данного процесса как запуск механизмов самовоспитания и нравственного закаливания (П. Ф. Каптерев), то количество молодежи с асоциальным и деструктивным поведением будет только увеличиваться.

Еще одной специфической особенностью современного педагогического знания является его децентрализация. Для отечественной педагогики второй половины XX в. была характерна монополизация научного педагогического знания с локализацией в определенных географических и научных центрах. Методология педагогики ассоциировалась с именами А. М. Арсеньева, М. А. Данилова, дидактика с именами М. Н. Скаткина, И. Я. Лернера, В. В. Краевского, теория воспитания с именами Л. И. Новиковой, И. С. Марьенко, Г.Н Филонова, школоведение с именами М. И. Кондакова, Э. Г. Костяшкина и т. д. Хорошо это для педагогики или нет, однозначно ответить сложно. Это связано со становлением и развитием ряда научных школ. Не буду далее описывать данную ситуацию, т. к. педагогическое науковедение, к сожалению, не самая развитая отрасль общей педагогики. Легитимных научных школ у нас практически нет. Все мы стихийно определяем свою принадлежность к группе людей, исповедующих совместно с лидером одну и ту же научную идеологию, адекватные этические и профессиональные ценности.

Сегодня таких центров практически нет. Огромное количество педагогических диссертационных советов, аспирантур и докторантур, лавинообразный рост количества кандидатских и докторских диссертаций делают педагогические знания размытыми, аморфными. Чтобы преодолеть эти недостатки, необходимы междисциплинарные комплексные научные исследования, ориентированные на систематизацию, фундаментализацию и концептуализацию научных и практических педагогических знаний с целью вычленения логически выверенных педагогических теорий. Данная работа

Конец ознакомительного фрагмента.
Приобрести книгу можно
в интернет-магазине
«Электронный универс»
e-Univers.ru