

В.А.Болотов, И.Д.Фрумин,
Б.И. Хасан (г. Красноярск)

НОВОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ

Реальное педагогическое образование начинается задолго до прихода абитуриента в педагогическое учебное заведение. Начиная с раннего детства, перед ребенком проходят различные образцы педагогического труда. Формирующиеся таким путем представления во многом определяют характер подготовки будущего учителя, его установки, цели и принципы. Более того, этот процесс стихийного формирования педагогических установок продолжается и в вузе, где становление педагога происходит по двум линиям: не только на материале учебных курсов и школьных практик, но и на материале собственного образования, технологий и техник, демонстрируемых вузовскими преподавателями.

В зависимости от доминирования одной из этих линий можно выделить два распространенных типа подготовки педагогов. Один, пользуясь выражением В.Ф.Шаталова, можно назвать "просаливанием", когда студенты присваивают (как бы впитывают) образцы педагогического труда своих учителей, не анализируя их. В этом случае характер подготовки по сути не зависит от учебного материала, а определяется лишь наличием "рассола" - набора педагогов-образцов. Второй тип, где стихийная составляющая минимальна, можно назвать технологическим. Здесь будущий педагог усваивает информацию о предметном материале, о методике его преподавания, о конкретных способах педагогического труда. В лучших вариантах, студент получает и набор педагогических техник.

Для нас очевидно, что оба описанных типа не обеспечивают подготовки педагогов как субъектов деятельности.

Эксперимент в содержании подготовки педагогов, ведущийся на психолого-педагогическом факультете Красноярского государственного университета, направлен на построение модели педагогического образования, обеспечивающего разумность профессиональной работы выпускников.

1. Цели и принципы

Стратегичность идеи Разумности для педагогического образования, скорее всего, не нуждается в подробном обосновании. В самой практике массового

образования существует линия на развитие учащихся, на выращивание в них способности не только рассудочного, но и разумного действия как наиболее универсальной специфически человеческой способности. Эта линия связана с культурно-историческим и деятельностным подходом, в образовании, с концепцией развивающего обучения Д. Б. Эльконина - В.В.Давыдова. Но можно ли выращивать Разумность, ею не обладая (или, конкретизируя, можно ли формировать понятие, не имея понятия о понятии?). Очевидные ответы на эти вопросы переводят разговор о Разумности в практическую плоскость. Поэтому мы можем ограничиться представлением, по которому разумный педагог является субъектом педагогической деятельности и владеет способами этой деятельности (понятиями наряду со способами предметной деятельности) в широком культурно-историческом и социально-культурном контексте. При этом, конечно, в реальную работу будущий педагог должен приходить с целесообразными педагогическими технологиями и техниками, свободно владея предметным материалом. Идея Разумности задает цель педагогического образования как определенную характеристику будущего педагога - продукта подготовки. Но, понимая подготовку педагогов как действие в определенной социокультурной ситуации, мы должны формулировать цели и как последствия прихода подготовленных педагогов в систему образования. Здесь руководящей идеей является идея развития образования. Это значит, что будущий педагог должен уметь обеспечивать инновационные процессы готовиться как носитель этих процессов. А в современной ситуации - как их инициатор. Кроме того, необходимым компонентом профессиональной подготовки является научное исследование, обслуживающее не только процесс собственного образования, но и проектировочную и прогностическую работу по отношению к сфере образования, к своей педагогической работе.

Специфическим для педагогического образования: является то, что подготовка к осуществлению педагогического процесса сама является учебным, а следовательно и педагогическим процессом. Поэтому в содержание педагогического образования включаются не только разворачивание материалов учебных предметов и практических ситуаций, но и логика и история освоения этих материалов и ситуаций. Следовательно, субъективность будущего педагога вырастает из его субъективности как ученика, из смены позиций "обучаемый" на «учащийся», а затем на «обучающий». При этом важнейшим принципом подготовки становится требование рефлексии собственного образования,

психолого-педагогического и социально-культурного осмысления и интерпретации любого акта подготовки, образа "Я". Это позволяет вывести педагогику и психологию за пределы только изучаемых учебных курсов, превратив их в действительность жизни и деятельности.

С этим связано и требование проектного отношения педагога к собственному образованию и будущей профессиональной деятельности. То есть предметом рефлексии должно быть целевое движение, его соответствие определенным проектам и программам.

Целевое движение ученика возможно только в ситуации свободы выбора собственного пути. Но эта свобода становится мифической и вредной, если будущий педагог не имеет средств построения своего движения. Поэтому принцип самоопределения неразрывен здесь с идеей многообразия путей образования и выбора пути через разрешение содержательного конфликта.

Предоставление этого многообразия и конструирование организация конфликтов выбора есть важнейшая задача образования. И более того, наша ориентация на содержательно-конфликтную педагогику предполагает экстраполяцию этих механизмов на все уровни образовательной практики.

При этом в соответствии с деятельностным подходом речь должна идти не о выборе того или иного лозунга или даже материала образования. Речь должна идти о таком выборе деятельности, который связан с реализацией выбранных целей и демонстрацией освоенных средств. Следующий принцип требует освоения будущим педагогом способов управления и организации ведущих деятельностей ребенка на разных возрастных этапах (в соответствии с возрастной периодизацией Д.Б.Эльконина).

Этот принцип может формулироваться и как принцип непрерывности и преемственности педагогической деятельности до школы, и в школе, и после нее. С этим связан и принцип широкой профессионализации, предполагающий складывание комплексной педагогической деятельности на базе профессионального владения диапазоном работ от коррекции отставания ученика до дидактического анализа, от установки личного контакта "педагог - ребенок" до организации детской группы.

Сформулированных принципов конечно же недостаточно для взращивания целостной и культуросообразной педагогической деятельности, поскольку необходимо понимать, насколько фундаментальными и проработанными в историческом и социокультурном контексте будут представления, на основе

которых студент будет осуществлять самоопределение, рефлексию, проектирование.

Очевидно, педагогическая деятельность, а значит и образование педагога, должны включать в себя исторические реконструкции, анализ современности, как имеющей происхождение в культуре, социальный анализ педагогических явлений. Последовательная реализация этого принципа позволит будущему учителю расширить зону самоопределения от реалий факультета до всей исторической панорамы образовательных идей. Но этот принцип

расширения исторической и социокультурной рамки образования предполагает не только усвоение соответствующего учебного материала, но и "схватывание" студенческой клубной жизнью основных форм современного общественного сознания, выработку способов конструктивного взаимодействия и социального реагирования.

2 Содержание подготовки педагогов и организационные формы его деятельностной реализации

Можно выделить несколько основных видов работ, осуществляемых будущим педагогом в процессе его подготовки. Каждый вид работы представлен в большей или меньшей мере во всех организационных формах учебной деятельности на факультете. Но в любой организационной форме можно выделить ведущий тип работы, для которого она, собственно говоря, и создается.

Понимая открытость и условность всех списков, в которых мы пытаемся разместить по частям целостную деятельность, укажем, как основные, в образовании педагогов следующие процессы: выработка целей и ценностное самоопределение; освоение знаний и технологий; проектирование и исследования; реализация разработок и практическое опробование знаний и технологий; рефлексия образовательного процесса. Для реализации этих процессов потребовалось создание таких организационных форм как студенческие клубы и ассоциации, мастерские - профессиональные клубы преподавателей и студентов; академические группы общих курсов и академические группы спецкурсов и спецсеминаров, исследовательские лаборатории по разработке и проведению группы экспериментов и инноваций. Характерной для факультета является и использование организационно - деятельностных игр по психолого-педагогической проблематике. Естественно, необходимым стало создание при факультете базовой экспериментальной

средней школы (а в близкой перспективе детского сада). Потребовалось и включение факультета в кооперацию с предметными факультетами университета (при которой студенты могут строить смешанные или удвоенные программы образования), с различными организациями неформального образования (летние и заочные школы, олимпиады и пр.), действующие в городе.

2.1. Специфика задач и принципов работы факультета обусловила разные варианты формирования студенческого контингента. Остановимся на подготовке педагогов в школьные годы. На наш взгляд, никакие пропагандистские усилия не могут существенно повлиять на эффект ежедневных встреч школьника с учителями. К сожалению, эффект этих встреч для педагогической ориентации преимущественно негативный. Поэтому предпочтительней становится отвлечение потенциальных абитуриентов от реалий сегодняшней школы и активное включение старшеклассников в психолого-педагогическую проблематику. Это происходит и через замену курса "Этика и психология семейной жизни" курсом "Практическая этика и психология", и через включение старшеклассников в экспериментальные образовательные формы, и через их участие в педагогической работе в младших классах. Но в целом нынешнее положение с педагогической ориентацией не позволяет включать студентов в профессиональную педагогическую подготовку сразу после школьной скамьи. Поэтому в Красноярском университете для студентов 1-2 курсов всех предметных факультетов организуются клубные и факультативные формы знакомства с психолого-педагогическими науками, обсуждается образовательный процесс, в который они включены. На этом этапе все студенты осваивают вузовские формы учебной деятельности, происходят пробы в самообразовании и взаимообучении. После второго курса происходит конкурсный набор на психолого-педагогический факультет, предполагающий обоснованный и ответственный выбор психолого-педагогической специализации. При этом действует принцип "прозрачности стенок" между факультетами, предполагающий мецфакультетское взаимодействие (индивидуальные планы, мецфакультетские курсы, спецкурсы и т.п.), вплоть до возвращения студента

на предметный факультет.

Нормальным является и переход на ППФ студентов других вузов (инженерных, медицинских и т.п.) с последующим индивидуальным обучением.

2.2. Еще раз подчеркнем, что каждая форма организации подготовки педагогов на факультете включает в той или иной мере все содержательные

линии. Но далее мы будем рассматривать отдельные формы, концентрируя внимание на ведущих для них типах содержания образования.

Педагогические мастерские образуются двойным встречным конкурсным путем: через конкурс педагогов-мастеров, предлагающих свои программы, и конкурс студентов, желающих заниматься в определенной мастерской (студенты выбирают мастеров, а мастера - студентов). Являясь профессиональным клубом студентов и преподавателей, мастерские (наряду со студенческими клубами и ассоциациями) предназначены для обсуждения и выращивания педагогических целей и ценностей и индивидуальных образцов деятельности через рефлексию образовательного опыта каждого из участников мастерской, анализ их личных и совместных разработок и практик.

Заметим, что вопрос о целях педагогической деятельности (носящий личный характер) нередко подменяется вопросом о целях образования, который, в свою очередь, сводится к педагогически бессодержательным и исторически неконкретным призывам и декларациям. Из-за этого в реальной работе личные цели педагогов зачастую не выделяются и, вообще говоря, могут быть никак не связаны с задачами системы образования. Эта проблема решается через втягивание в обсуждение в мастерских разнообразного личного опыта мастеров и студентов разных курсов и специализаций. Соотнесение этого опыта с историческими образцами и социокультурной ситуацией позволяет рассматривать альтернативные цели, сравнивать их по ценностным основаниям и проблематизировать как с точки зрения этих оснований, так и с точки зрения соответствия реальных действий этим целям.

В работе мастерской отправной точкой является позиция мастера, образцы его педагогической деятельности. Но и они подвергаются критике и анализу. И формирующаяся оригинальная программа работы каждого студента и мастерской в целом становится результатом коллективного анализа и разработок.

Как показал опыт, мастерская не может долго держаться на рефлексии образовательного процесса, в котором студенты выступают в позиции обучаемых. Ее зрелость наступает только тогда, когда разработанные "внутри" совместно идеи и эксперименты опробуются на факультете или в школе-лаборатории. То есть тогда, когда участники мастерской начинают решать общие задачи, организовывать совместную деятельность по преобразованию собственной подготовки (и выходить на собственную педагогическую деятельность).

Понятно, что обсуждение материала учебных курсов и вовлечение студента в поисковые разработки актуализируют потребность в соответствующих знаниях, соотносят их с собственными целями и ценностями будущего педагога. Опыт говорит о том, что студенты, участвующие в работе мастерских, весьма критично относятся к материалу предметных, учебных курсов и часто берут индивидуальный план, усиливая психолого-педагогический цикл или межпредметные курсы.

Заметим, что участие студентов в мастерской позволяет контролировать эффективность профессионализации, осуществляемой в других формах.

Особо интенсивной формой разворачивания рефлексии и самоопределения являются учебные организационно-деятельностные игры. Как и в мастерских, самоопределение в ОДИ тесно связано с самодеятельностью, с формированием общей педагогической действительности факультета. По установившейся традиции такие игры проводятся ежегодно в начале года ("Запуск") и в начале весеннего семестра (так называемые- игры на "строительство ППФ").

Игры начала года предназначены для проектирования собственной учебной работы студентов и включают в себя анализ и критику прошлого опыта учебной деятельности, а также представлений о педагогической деятельности, и ценностей и оформление проектов личных и коллективных программ деятельности на предстоящий учебный год. Кроме того, в этих играх предъявляются проекты программ педагогических мастерских и на их обсуждении происходит встречный выбор мастерами студентов и студентами мастеров. Таким образом, одним из итогов игры является формирование мастерских и опубликование их программ.

Игры "на строительство" имеют своей целью внесение необходимых корректировок в индивидуальные программы движений как студентов и преподавателей, так и всего коллектива факультета на базе соотнесения целей и хода реализации. Содержанием игры является, с одной стороны, всесторонний анализ ситуации, сложенный за осенний семестр. С другой стороны, игры "на строительство" решают очередную, наиболее остро вставшую перед факультетом проблему. И результатами игры обычно являются корректировки программ подготовки, введение новых форм соорганизаций студентов и преподавателей, заказы на новые учебные предметы, другие изменения, в том числе в научных исследованиях и прикладных разработках.

Заметим, что в соответствии с принципом выбора и мастерские, и учебные ОДИ не являются обязательными и тотальными формами образования. Студент, не желающий работать в мастерской (или не попавший туда), может ограничиться прослушиванием учебного курса "Педагогическое мастерство". И сам факт наличия альтернативных вариантов образования, содержательные конфликты, связанные с выбором одного из вариантов, дают обширный материал для рефлексии и самоопределения.

Наличие серьезных альтернативных вариантов приводит к расслоению студентов, формированию групп с различными образовательными целями и ценностями и, в конечном счете, к различной специализации и инновационной направленности выпускников.

2.3. В разнообразных формах, в альтернативных направлениях организованы педагогические исследования и разработки, являющиеся существеннейшим компонентом подготовки педагогов.

Прежде всего, это исследования собственного образования, его проектирование. Они разворачиваются и в мастерских, и в рамках курсовых и дипломных работ, и в факультетских лабораториях по проблемам учебной деятельности в школе и вузе, по разработке содержания образования.

На 4-5 курсе научно-исследовательская работа в области педагогики и психологии становится стержнем самообразования для большинства студентов. В определенном смысле учебные курсы становятся обеспечивающими для исследовательско-проектировочной работы. Важно, что в курсовых и дипломных работах решаются, как правило, проблемы, возникающие на самом факультете и на его экспериментальных площадках. Поэтому такие работы объединяются в комплексы, позволяющие организовывать проведение серьезных экспериментов. Методологическая критика студенческих исследований и разработок, их сопоставительный анализ осуществляются через научные семинары и мастерские.

Весь комплекс исследований и разработок дополнительно опирается и на другие формы образования; факультативные учебные курсы, ознакомительную практику, учебные курсы проблематизирующего характера.

К пятому курсу студенческие разработки, как правило, разворачиваются на базе будущего места работы. Разработки эти являются не столько выполнением заказа научного руководителя, сколько

разрешают задачу проектирования собственной педагогической технологии и профессионального труда. Таким образом, здесь получает деятельное подтверждение и некоторую завершенность процесс самоопределения студента, начатый на младших курсах.

2.4. Выше уже говорилось, что, по сути дела, педагогической практикой будущего педагога является весь процесс его образования. Однако наряду с этой линией надо выделить, как имеющие особую логику, линию экспериментирования и внедрения собственных проектов в учебный процесс школы или вуза и линию опробования и освоения в школе или вузе знаний, технологий и техник, полученных в процессе подготовки.

Речь идет о том блоке содержания подготовки, который обычно называется педагогической практикой, который, в отличие от традиционного подхода, не имеет на ППФ достаточно определенных организационных границ.

Отправным для всего комплекса вопросов, связанных с практикой, является тот простой факт, что педагогическая деятельность в сущности мало технологизируема и, в реальных своих проявлениях сложнее любой мыслительной конструкции. Не случайно многие прекрасно обученные методикам выпускники педагогических вузов пасуют перед задачей организации учебной работы в классе. Реально пасуют перед ней и педагоги педвуза; часто организуя практику, как купание неумеющих плавать, когда единственной опорой студентов, брошенных в класс, становятся не техники и знания, полученные в вузе, а образцы педагогической работы, увиденные ими еще в школе, в бытность учениками или на педагогической практике.

По-видимому, есть две стратегии подключения студентов к практической работе, которые как-то позволяют снимать противоречия между академической подготовкой и реальными ситуациями педагогической деятельности. Первая стратегия предполагает кратковременное погружение студентов в реальную образовательную практику в роли учителя (в прямых действиях или в режиме ознакомления). После столкновения с реальными проблемами у студента появляется материал для рефлексии, а затем выделяются проблемы. Проблематизация, в свою очередь, становится исходным пунктом для исследования, разработок и сознательного овладения нужным предметным материалом и педагогическими технологиями. Так заканчивается первый такт практики и начинается второй - опробование освоенных средств в реальной педагогической работе. И другие стратегии: от освоения простых компонентов

педагогической деятельности в реальных ситуациях и частных экспериментах через комплексные эксперименты и внедрение проектов к целостной педагогической деятельности.

Прежде чем обсуждать такую стратегию педагогической практики, мы должны поставить вопрос о статусе базовой школы педагогического вуза.

В последнее время значительное распространение получили учебно-научные педагогические комплексы, объединяющие педагогическое учебное заведение, среднюю школу (а иногда и детский сад). Как правило, "приобретение" базовой школы не меняет содержания подготовки педагогов, а используется для систематической демонстрации студентам образцов традиционного педагогического труда, а также для организации пробной работы студентов (практики) в режиме подражания этим образцам. Таким образом, обычно создание УНПК имеет чисто организационный смысл и ничего не меняет в содержании подготовки педагогов. Более того, превращение рафинированно традиционной школы в базовую сужает реальный выбор студента, становится тормозом для выращивания нетрадиционной педагогической деятельности. Мы не говорим уже о том, что выращиванию деятельности противопоказано только подражание.

Это не значит, что надо отказаться от идеи УНПК и организовывать практику как стихийное кувыркание студентов в океане реальной педагогики с последующим осмыслением и анализом. Возможно, такая практика развивала бы способность студента к адаптации, но не способность к инновации и не стремление к развитию системы образования. Вариантом, позволяющим строить практику как подготовку к развитию образовательных систем, является совмещение базовой школы и школы экспериментальной.

Как же наличие базовой экспериментальной школы меняет содержание подготовки педагогов? Ответ на этот вопрос требует более развернутой характеристики самой школы.

Превращение обычной массовой школы в базовую экспериментальную наряду с обычным учебно-воспитательным процессом, проходящим в режиме функционирования, требует запуска процесса экспериментирования и перехода на режим развития. При этом подлинная экспериментальность обеспечивается выходом на изменение содержания обучения и воспитания, включением в исследовательскую работу и разработки в области содержания образования каждого учителя. Появляются различные подходы, направления экспериментирования. Появляются и различные образцы педагогического труда.

Усиливается специализация педагогов, выражающаяся в выделении учителями-экспериментаторами приоритетных областей деятельности (например, разработка учебных материалов, диагностика, проектирование учебных ситуаций и т.п.).

Все это приводит к определенным трудностям в традиционном функционировании. Но в то же время в школе появляются ядра развития, и учителя-экспериментаторы со студентами, учеными и преподавателями университета образуют локальные экспериментальные педагогические площадки в школе. Площадки эти могут отличаться или фундаментальными основаниями содержания образования, или целевыми установками и акцентами в рамках единой идеологии содержания. Так, например, в начальной школе могут мирно уживаться и школа развития по В.В.Давыдову, и школа развития по Л.В.Занкову, и школа Ш.А.Амонашвили... Важно, что каждая локальная площадка внутри себя имеет достаточно целостную структуру педагогической деятельности. Важно также и то, что эти площадки являются культуросообразными и специально осмысленными, а не кустарными изобретениями. Таким образом, в структуре базовой экспериментальной школы реализуется принцип многообразия и выбора. Благодаря этому возможны обе стратегии практики, указанные выше. Более того, внутри второй стратегии, в свою очередь, возможны различные пути.

Одним из возможных первых этапов практики является ознакомление со школой - "путешествие" по педагогическим культурам, представленным в ней. При этом анализируются и сравниваются соответствующие концепции содержания образования, создаётся основа для первичного самоопределения и выбора экспериментальной педагогической площадки.

Следующий этап мы назвали бы специализированной практикой. Она предлагает студентам решение конкретных узко специализированных задач, встающих в процессе функционирования или экспериментирования на экспериментальной педагогической площадке. Такие специализированные задачи выступают как отдельные фрагменты в комплексной работе учителя-предметника или классного руководителя. Решая их, студент овладевает конкретными знаниями и техниками. Это значит, например, что, решая на данной площадке задачу дидактической обработки материала научного предмета или задачу реабилитации отстающего ученика, будущий педагог осваивает соответствующее техники, систематизирует соответствующие знания, анализирует конкретные стороны в образцах педагогической деятельности. А поскольку работа, в которую

включен студент, носит экспериментальный характер, имеющихся знаний и техник не хватает, и студент должен самостоятельно добывать знания и выращивать собственные техники решения задач определенного типа.

Последующее обсуждение может выявлять за этими техниками соответствующие педагогические технологии.

Понятно, что специализированная практика может осуществляться в разных формах: в регулярной конкретной помощи учителю и в выполнении на базе школы курсовой работы, и во внешкольных образовательных контактах. Важно лишь, что осваиваемая деятельность на каждом этапе была достаточно однородной, а задачи однозначными и входящими в зону ближайшего развития студента. При этом, на наш взгляд, нет необходимости чтобы студент на этом этапе прорешал все специализированные задачи, освоил все компоненты педагогической деятельности на данной площадке. Главным результатом специализированной практики является не конкретная техника или набор знаний, а способность к выращиванию этой техники.

Такая способность закрепляется и оформляется на следующем этапе, который мы называем профессиональной практикой. Она предполагает участие будущего педагога не только в выполнении специальных заданий (пусть и экспериментального характера), но и в проектировании, реализации и анализе комплексной экспериментальной работы, ведущейся на отдельной площадке в базовой

школе. Здесь студент уже может осознанно включиться в кооперацию педагогов и ученых, в разработку и проверку гипотезы, понимая место своей работы в целостной программе. Например, и на специализированной и на профессиональной практике студент может заниматься диагностикой (возможно, в соответствии с темой курсовой работы). Но в первом случае он осваивает техники и средства работы педагога-диагностика, а во второй - определенное целостное представление о содержании образования и соответствующей позиции педагога. Этот тип практики позволяет формировать способность к соединению разнородных, часто ситуативных действий в комплексную педагогическую деятельность.

Т.е. на этом этапе практики работа в разных формах совместности: "педагог-ученик", "педагог-родитель", "педагог-детская группа" и т.п., работа в разных позициях: методист, организатор, воспитатель и т.п. рефлектируется не только с точки зрения адекватности некоторым частным нормам и эталонам, но

скорее через вопросы взаимодействия позиций и комплексирования этих работ на одном человеке или на группе с целью достижения общего результата.

Организационно этот вид практики может опираться и на мастерские в школе и в университете, и на научно-исследовательские или разработческие группы. Понятно, что выращиваемая и закрепляемая на такой практике профессиональная деятельность тесно связана с содержанием обучения и воспитания на конкретной экспериментальной площадке.

Здесь появляется опасность жесткого неосознанного присвоения будущим педагогом определенной концепции содержания образования как единственно возможной. Для устранения этой опасности и для оформления и закрепления способности проектировать и строить собственный целостный образовательный процесс вводится еще один тип практики - образовательная.

Если масштаб специализированной практики - конкретная задача, профессиональной - локальная экспериментальная площадка, то рамка образовательной практики - вся базовая школа как сложная социокультурная система. Здесь происходит повторное «путешествие» по педагогическим культурам, представленным в школе. Оно позволяет проанализировать и сравнить работы на

разных площадках, вскрыть основания той или иной концепции содержания и закономерности выращивания соответствующих способов педагогического труда. Этот тип практики возвращает будущего педагога к анализу собственных образовательных целей и ценностей, позволяет поместить их в широкий культурный контекст.

Организационно образовательная практика представлена в системе рефлексивных семинаров, в возможности прохождения специализированной и профессиональной практики на разных площадках.

2.6. Нам осталось рассмотреть собственно учебный академический процесс на факультете - работу студентов по освоению конкретных знаний, технологий. О тематическом наполнении учебных курсов мы скажем ниже, а здесь ограничимся замечаниями о формах организации обучения.

Академические группы пока остаются одной из форм организации учебной деятельности, но все большее число студентов переходит на индивидуальное планирование собственного обучения, стирая границы между группами и курсами. Каждый желающий может слушать лекционный курс и участвовать в соответствующих семинарских занятиях. Здесь продолжается реализация

принципа выбора и самоопределения. Проявляется он в системе факультативов, спецкурсов и спецсеминаров, отражающих как личные научные интересы преподавателей, так и необходимые для факультета направления современной педагогики и психологии. В группах факультативов основными формами обучения становятся не только лекции, но и семинары, мини-игры, тренинги.

3. Тематика учебных курсов

Учебные предметы ППФ представляют собой систему, состоящую из трех функциональных циклов: общекультурного,

предметного и психолого-педагогического, построенного на паритетных началах (по количеству часов в учебном плане). Общекультурные предметы направлены прежде всего на формирование целостного культуросообразного мировоззрения, на выделение исторических корней настоящей социокультурной ситуации, путей ее развития в будущем, выявление исторических тенденций в движении общества и сферы образования.

Фундаментальные предметные дисциплины ориентированы на логику разворачивания предметного содержания, на овладение профессиональной предметной деятельностью.

Психолого-педагогическая подготовка ведется на базе деятельностного подхода с акцентом на формирование средств самоопределения и самостроительства, причем эта подготовка проводится не только через специальные курсы, но и через, рефлексивные оборачивания при преподавании всех курсов.

3.1. Весьма сложной представляется задача построения общеобразовательного или общекультурного цикла для педагогов. Следует ли учитывать ту или иную специализацию будущих педагогов? Достаточно ли ограничиться просвещением или следует организовать культурную деятельность? На многие подобные вопросы однозначного ответа нет. Хотя ясно, что куцые курсы эстетики, а точнее истории художественной культуры не дают полноценного общего образования. Более этому назначению отвечают общие историческо-методологические курсы, введение курсов истории философии, культурологии, политологии.

Интересным оказался опыт чтения обзорных курсов по естествознанию, экологии для всех педагогов независимо от их предметной ориентации.

3.2. В состав психолого-педагогического цикла входят следующие дисциплины:

История образования и педагогической мысли.

Курс предназначен для решения задачи профессионально-культурного самоопределения будущих педагогов через исторические реконструкции процессов создания образовательных систем, их трансформации и кризисов; оснований, содержания и форм педагогической мысли, вскрытие основных противоречий между системами жизни и деятельности в обществе и системами образования и способов их разрешения. Курс предназначен также для актуализации основных методов образовательной деятельности (маевтики, схоластики, дидактики) с целью выяснения их потенциала для современной ситуации. Курс является базовым для определения основных тенденций при анализе современной социокультурной ситуации и прогнозирования перспектив развития образования.

Психология развития

Интегративный курс, объединяющий изучение теоретико-психологических концепций развития ребенка и экспериментально-педагогических исследований человеческого онтогенеза в контексте культуры. Вводный курс в проблематику психолого-педагогических исследований и практики. Основные содержательные конфликтующие линии курса: операциональная концепция развития интеллекта К.Пиаже и культурно-историческая концепция Л.С. Выготского.

Педагогическое мастерство

Курс предназначен для выявления основных противоречий конкретного педагогического действия. В нем выделяются типичные ситуации педагогических затруднений и обсуждаются средства и способы разрешения.

Таким образом, он способствует оформлению представлений о тех личных педагогических техниках и навыках, которые необходимы в педагогической работе.

Теория учебной деятельности

Курс, вводящий в теоретико-деятельностный подход на оппозиции к существующей ассоциативно-информационной практике в образовании. Основное назначение: используя опоры на историю образования и концепции развития человека, определить место и содержание учебной деятельности в системе человеческой деятельности и в контексте образования. В задачу курса входит также разрешение противоречий предметного и объективного подходов, социализации, автоматизации личности в образовательных процессах. Изучение курса должно способствовать теоретическому описанию типов педагогической

практики и выводу на конструирование учебных предметов и соответствующих задач. В некотором смысле это интегрирующий курс в психолого-педагогическом цикле.

Общая психология

Рассматривается как методологический курс, удовлетворяющий потребность в специальном категориальном аппарате для более глубокого понимания изучаемых процессов и описания уже имеющейся педагогической действительности.

Основы психофизиологии и высшей нервной деятельности

Практикум, предназначенный для четкого определения места и значения биологических составляющих психических процессов, состояний, свойств. Рассчитан как возможная база для компетентного обсуждения вопросов психогигиены учебного процесса.

Прикладная психология и психотехника

Курс имеет четкую практическую ориентацию. Восстановление, анализ богатого опыта прикладных психологических разработок 20-х годов в нем сочетается с конкретными типами современной прикладной психологической работы. Курс включает практикум психологической диагностики, психокоррекции, психотехнического конструирования. Наряду с областью собственно педагогической прикладности, в курсе предусмотрены методы социально-психологических техник, спортивной психологии, патопсихологии.

Проблемы и перспективы современной педагогики

В задачу курса входит анализ ситуации в образовании в масштабе мира, страны, региона. Назначение курса - критическое осмысление передового опыта и программирование собственной педагогической деятельности.

Психолого-педагогические исследования Практикоориентированный курс, предназначенный для культурного оформления прошлого исследовательского опыта, освоения исследовательских традиций и методологии в психологической и педагогической научной и практической работе, анализа методов и приемов исследований, применяемых в дипломных работах.

3.3. Предметные циклы, (математический, физический и т.п.) включают в себя курсы разных типов.

Фундаментальные предметные курсы отражают логику развития соответствующей науки на современном уровне понимания. При этом разворачивание содержания ориентировано прежде всего на отражение

фундаментальных понятий курсов и выделение способов профессиональной деятельности.

Сами способы профессиональной предметной деятельности, их происхождение и учебная деятельность, необходимая для освоения, обсуждаются в специальных курсах, которые некоторым образом интегрируют психолого-педагогический и предметный циклы.

Материалу школьного предметного обучения, его историческому и предметному анализу посвящены курсы третьего типа («Элементарная математика», «Школьные задачи» и т.н.).

По-видимому, полная структура предметной подготовки и современные тенденции в образовании требуют разработки интегративных предметных курсов.

Заметим, что в описанной системе учебных курсов отсутствуют специальные курсы предметных методик. Выращивание студентами методик происходит на практике и в рефлексии собственного, обучения при помощи курсов, описывающих профессиональную предметную деятельность и школьный учебный материал.

3.4. Материал учебных курсов всех трех циклов пронизывает все организационные формы и виды деятельности на факультете. Общий смысл и системность подготовки педагогов задаются через последовательное проведение культурно-исторического и системомыследеятельностного подхода.