

объясняет редкое участие в инновационной деятельности половины опрошенных. И только 27,8% не удовлетворены тем, что редко в ней участвуют.

Социальное самочувствие молодых специалистов характеризуется невысокой степенью влияния на окружающую действительность; активностью в жизненно важных сферах (семья, работа, учёба); отсутствием активности в общественной деятельности; ощущением приспособленности к жизни в современных условиях, но с элементами некоторой неуверенности при этом. Современные условия жизни настолько непредсказуемы, что только одна треть молодых специалистов связывают свою будущую деятельность с предприятием. Позиция «время покажет» характерна для многих опрошенных молодых специалистов современного промышленного предприятия, недавних выпускников вузов.

Материалы исследований позволяют сделать следующий вывод в области молодежной политики на предприятии. Администрация предприятия ожидает от молодых работников преимущественно ролевого поведения, а именно исполнения производственных функций в соответствии со своими должностными обязанностями. При этом недооценивается в должной мере креативная значимость отношений «Человек-человек». На практике это затрудняет поиск скрытых резервов, стимулов и мотивов социокультурного характера, то есть актуализацию человеческого капитала: духовную солидарность как инструмент сплочения трудового коллектива в решении общих задач, развертывание инициативы, *самодеятельности, самоорганизации и самоуправления*, что составляет высший уровень субъективности людей – их *субъектные* качества. Именно такие качества и служат личностной основой реализации инновационных процессов во всех сферах жизни предприятия, технико-технологической, экономической, управленческой и социальной.

**Н. С. МАКАРОВА, С. В. НИКИТИНА**  
**ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ ОПЫТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ**  
**СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ**

Целью высшего педагогического образования сегодня является не просто подготовка студентов к работе в системе образования, а обеспечение профессионального становления будущего учителя, развития его личности, профессиональной позиции, способности к саморазвитию и т.д. Как указывается в Программе развития педагогического образования России на 2001-2010 гг. «педагогическое образование является приоритетной и системообразующей областью в сфере образования, которая обеспечивает формирование профессионально-компетентной личности педагога, способного самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи, осознавать личностную и общественную значимость педагогической деятельности, нести ответственность за ее результаты» [1, с. 10]. Однако просто провозглашать высокую общественную значимость педагогической деятельности сейчас уже недостаточно. Необходимо найти в самой системе подготовки будущих учителей те действенные механизмы улучшения практики, которые ей

изначально были присущи, но в силу многих обстоятельств до сих пор не реализованы. Это предполагает необходимость рассмотрения проблемы профессионального становления будущего учителя, определения возможностей общепрофессиональной подготовки в обеспечении этого процесса. Профессиональное становление рассматривается в педагогических исследованиях как сложная системная характеристика, определяющая процесс и результат становления личности как субъекта профессиональной деятельности посредством накопления *ценностно-смыслового* опыта решения учебно-профессиональных задач на основе собственной профессиональной позиции.

Профессиональная подготовка, изучение совокупности педагогических дисциплин сами по себе, автоматически не обеспечивают накопление у будущих учителей ценностно-смыслового опыта профессиональной деятельности. Этот факт связан с рядом обстоятельств, одним из которых является специфика педагогики как учебной дисциплины. Особенность педагогических знаний заключается в том, что они в большей степени содержат теории, понятия, законы и принципы педагогики. Педагогическое знание абстрактно, оно обладает высокой степенью обобщения. Большую часть педагогики как учебного предмета составляют теоретические знания, которые выступают в виде «законов, фиксирующих определенные устойчивые характеристики педагогического процесса, его инвариантные черты. Это знания о том, как протекает педагогический процесс вообще, в каких формах, в какой зависимости от внешних и внутренних факторов, при каком соотношении элементов и др. Более частными и могут быть знания о структуре педагогической деятельности, обобщенное описание системы работы учителя» [2, с. 22].

Все это, а так же, как указывает В. А. Сластенин, «отсутствие внутренней целостности и преемственности педагогических дисциплин, их разобщенность между собой» [3, с. 6] приводит ко многим негативным последствиям. Такое явление в педагогическом образовании сегодня называют «гуманитарным голоданием», «дефицитом культуры», «бездетной педагогикой». «Парадокс заключается в том, что педагогика, являясь полноправной составляющей наук о человеке, практически не изучает самого человека, а разрабатывает содержание обстоятельств его жизни» [3, с. 5]. С позиций теории содержания образования в педагогике как в учебном предмете явно преобладают научные знания, а деятельностный и ценностный компоненты представлены недостаточно. Это приводит к затруднениям в процессе профессионального становления будущих учителей.

Овладение будущим учителем ценностями профессиональной деятельности, накопление опыта решения учебно-профессиональных задач возможно через «конкретные формы существования знания в культуре». (В. А. Сластенин) Педагогическое знание в культуре существует в форме историко-педагогического знания. На наш взгляд, именно постижение педагогики посредством освоения историко-педагогического знания, имеющего ряд особенностей, наделяющих этот вид педагогических знаний уникальными

функциями в профессиональном становлении будущих учителей, обеспечивает накопление ценностно-смыслового опыта.

По мнению Э. Д. Днепров, история образования находится на стыке историко-культурной, историко-научной и историко-педагогической проблематики. История образования – попытка осознания взаимоотношений сферы образования и общества, отражающая взаимосвязь между социальными изменениями и системой образования. Иначе говоря, история образования это исторический анализ образовательной ситуации. Историко-педагогическое знание возникло и развивалось в составе педагогического, являясь при этом, по словам Б. М. Бим-Бада, своеобразным «самосохранением педагогики». Уникальность историко-педагогического знания состоит в том, что «по существу только исторический подход к педагогическим вопросам позволяет выяснить, что же мы знаем в педагогике, знаем достоверно, неопровержимо и только он дает возможность точно указать, чего мы не знаем из необходимого для нас сегодня». История образования представляет собой «единственную научно-исторически обоснованную базу для предвидения в педагогике», выступает «экспериментальным полем» для педагогического познания [4, с. 14]. Историко-педагогическое знание способствует накоплению ценностно-смыслового опыта решения учебно-профессиональных задач. Оно содержит в себе альтернативы решений, критериев, способов деятельности и т.д., педагогические ценности прошлого, проверенные временем; является источником педагогической информации; выступает базой для творческого применения известных решений, является ориентиром; помогает предвидеть последствия принятых решений, прогнозировать развитие ситуаций.

Согласно действующему стандарту высшего педагогического образования историко-педагогическое знание сосредоточено лишь в одной учебной дисциплине – «Истории образования и педагогической мысли». На практике изучение истории образования сводится к пропедевтике, к введению в содержание основных педагогических дисциплин. Кроме того, традиционный способ организации освоения студентами историко-педагогического знания не позволяет реализовать на практике все его функции.

В исследовании И. С. Бусыгиной отмечаются следующие недостатки в организации освоения историко-педагогического знания будущими учителями: «учебный материал, как правило, упорядочен в событийно-хронологической последовательности. Синхронность в изложении педагогического прошлого различных стран отсутствует. Учебный материал изложен по персоналиям, что превращает историю образования в историю взглядов и деятельности крупных педагогов. Сравнительные характеристики различных педагогических концепций, их соотнесение с современностью отсутствуют. Усвоение материала рассчитано главным образом на произвольное запоминание историко-педагогических фактов, событий, дат без глубокого осмысления сущности явлений и использования историко-педагогических знаний как инструмента для познания современного состояния педагогической реальности. Методика преподавания представляет собой традиционную лекционно-семинарскую систему занятий. Элементы теоретического материала,

преподнесенные преподавателем на лекциях, усваиваются студентами репродуктивным способом – простым запоминанием. На семинарских занятиях предполагается индуктивный способ усвоения историко-педагогических знаний: вначале студенты знакомятся с рядом фактов, которые впоследствии осмысливаются и обобщаются [5, с. 61]. Практика показывает, что такая организация освоения историко-педагогического материала малоэффективна. Знания студентов остаются дискретными, не складывается единой картины исторического развития педагогической науки и образовательной практики, студенты не понимают логики возникновения и развития тех или иных педагогических учений, не умеют вычленить ключевые проблемы, не могут найти возможность применять эти знания в педагогической деятельности. Кроме того, при традиционном обучении у будущих учителей в памяти остаются лишь отрывочные сведения, некоторые яркие фактические данные, а важные теоретические положения истории образования становятся «лишними», «ненужными», нереализованными в практической деятельности будущего учителя, не работая, не выполняя своих функций.

Проведенное нами исследование подтвердило – *студенты не видят смысла в изучении истории образования*. Это в свою очередь сказывается на эффективности общепрофессиональной подготовки в целом, и тормозит процесс профессионального становления. Ситуация, отмеченная выше, как представляется, явилась результатом *узкосциентистского* подхода к педагогике вообще и следствием сложившейся на сегодняшний день ее кумулятивной парадигмы. Кумулятивный характер знания свойствен развитию большинства наук: на каждом историческом этапе они суммируют в концентрированном виде свои прошлые достижения, и результат этих научных достижений входит неотъемлемой частью в её общий фонд, не перечёркиваясь последующими успехами познания, а лишь переосмысляясь и уточняясь. Преемственность науки приводит к единой линии её поступательного развития и необратимому его характеру. Она обеспечивает также функционирование науки как особого вида «социальной памяти» человечества, теоретически кристаллизующей прошлый опыт познания действительности и овладения её законами. При таком подходе история науки (в нашем случае история образования) просто демонстрирует эволюцию знания, его трансформацию от «не знания» к «знанию», от несовершенных его форм к более совершенным. Все открытое ранее переосмысливается и используется для построения новых, современных принципов, правил, теорий, но само по себе уже утрачивает актуальность и не имеет практического значения. Вероятно, такой подход вполне рационален в естественно-научном познании, где изученное ранее входит как «часть формулы» в последующие открытия. В таком случае изучать историю науки следует просто для ознакомления с именами выдающихся ученых и их теориями, вне общего кумулятивного процесса не ценными. То же на практике происходит и с изучением истории образования, что существенно снижает ценность этой области знания в подготовке будущих учителей.

На наш взгляд, педагогику как науку гуманитарную, следует рассматривать с позиций *некумулятивного* подхода. В педагогическом

познании нельзя раз и навсегда отказаться от какой-либо идеи, теории и утверждать, что она окончательно себя изжила. Педагогические факты, прошедшие проверку временем, можно лишь заново переосмыслить, определить их ценность в каждой конкретной общественной образовательной ситуации. Педагогическое знание развивается *нелинейно*, не «от простого к сложному», а по вероятностной траектории. Каждый раз, наука или образовательная практика возвращаясь к своему прошлому, использует сделанные ранее открытия в новых условиях и получает при этом разные, возможно даже противоположные результаты. Историческое прошлое педагогики открыто для переоценок, а потому нуждается в тщательном изучении и осмыслении. Современная история образования провозглашает идею множественности истин, подвергая сомнению абсолютизацию великих идей, единственно верных «последних» теорий. Некумулятивный подход к педагогике не позволяет делить педагогов на «своевременных» и «современных».

Суть некумулятивного подхода к освоению историко-педагогического знания заключается не в том, чтобы внести в него как можно большее число различных культурных элементов, и даже не в том, чтобы его максимально индивидуализировать, а в том, чтобы научить студента видеть образовательный процесс (его субъектов, цели, средства, результаты, общий контекст) с возможно большего числа позиций, признавая их не взаимоисключающими, не рядоположенными, а *взаимодополняющими* друг друга. В этих условиях история образования становится полицентричной областью знания. Это предполагает преодоление неприятия «чуждых» по самым разным основаниям методологий, подходов, теорий, концепций, переход от непримиримой критики к конструктивному диалогу с прошлым. Задача здесь заключается не в разоблачении заблуждений, а в выявлении *позитивных* моментов, отражающих различные аспекты познавательных ситуаций. С позиций некумулятивной парадигмы историко-педагогическое знание характеризуется одновременно как *ретроспективное и реконструктивное*, т.е. оно ориентировано с одной стороны на прошлое, с другой стороны на будущее. При этом становится возможным формирование многогранного, несводимого к *единственно правильной* точке зрения образа историко-педагогической реальности, изучаемой в контексте различных традиций и новаций. История образования освобождается от поиска единственно верного образовательного «проекта» прошлого. Будущий педагог учится соотносить теорию и практику воспитания и обучения прошлых лет с конкретным образом прошлой педагогической действительности с определенным концептуальным подходом к трактовке образования, его природы, механизмов и возможностей. Следовательно, при освоении историко-педагогического материала основной акцент следует делать на применении этих знаний, демонстрируя их актуальность для профессиональной деятельности будущего учителя.

Решению данной проблемы будет способствовать рассмотрение историко-педагогического знания с *культурологических* позиций. Правомерность использования культурологического подхода к историко-

педагогическому знанию признается многими учеными. По мнению В. М. Кларина, «плодотворной является идея «диалога культур» выдвинутая ныне весьма популярным, но в свое время отвергнутым и непризнанным литературоведом и культурологом М. М. Бахтиным. Он осуждал односторонний, «монологический», по его определению, взгляд на процесс развития культуры и образования как части культуры. Такой подход не раскрывает связи между поколениями, исключает понимание преемственности и, воинственно отвергая «чужую» точку зрения (по известной формулировке «кто не с нами, тот против...»), выхолащивает творческую мысль.» [6]. М. М. Бахтин провозгласил не противопоставление, а *партнерство* культур. Человек, существуя в одной культуре, сохраняет интерес к другой (или другим культурам), воспринимает их как равноправные. Впитывая в себя живые взволнованные голоса «других», он находит свой собственный голос, формирует свою собственную точку зрения на мир и на самого себя, т.е. свое социальное знание. М. М. Бахтин искал пути взаимодействия (диалога) нашей культуры с общим потоком мировой цивилизации, видя в этом одну из возможностей соединения прошлого с будущим.

Некумулятивная логика рассмотрения истории образования возможна и с позиций концепции «диалога культур» В. С. Библера. Он разделяет сферы «человеческих свершений» [7, с. 33] на два типа, две «формы исторической наследственности», в основе развития которых лежат разные схемы. Первая схема, по ней движется наука – это схема восхождения по лестнице «прогресса». В этом восхождении все предшествующее: знание, старые орудия труда и т.д. «уплотняются», «сжимаются», перестраиваются «теряют свое собственное бытие в знании и умении высшем, более истинном, более систематизированном». Образованный человек в этом случае – тот, кто «сумел “перемотать” в свой ум и в свое умение все то, что достигнуто на пройденных ступенях, причем “перемотал” в единственно возможном виде: в той самой уплотненности, снятости, упрощенности, что лучше всего реализуется в “последнем слове” Учебника». Именно по этой схеме и организовано сегодня освоение будущими учителями истории образования. Отмеченных выше недостатков такого подхода удастся избежать, если рассматривать историю образования как часть культуры. В этом случае первая схема, по определению В. С. Библера схема движения «вверх», не срабатывает. Совершенно иначе, по второй схеме развивается культура. В ней «раньше» и «позже» соотносительны, одновременны, предшествуют друг другу, наконец, это есть корни друг друга не только в нашем понимании, но именно во всей уникальности, «уплотненности», всеобщности собственного, особенного, неповторимого бытия» [7, с/ 33]. В этих условиях происходит не обобщение, а общение различных культурных (а значит и образовательных) форм. Такая история образования нацелена на диалог прошлого, настоящего и будущего, и только в диалоге становится возможно ее существование и развитие.

Для обоснования нового, некумулятивного построения историко-педагогического знания в структуре общепрофессиональной подготовки по нашему мнению, важны такие его характеристики, как универсальность,

типичность и единичность. *Универсальное историко-педагогическое знание* – это то, что присутствует в педагогике (понимаемой в самом широком смысле) в *каждую* историческую эпоху. Универсальным здесь является сам факт включения объектов в сферу внимания педагогики. Такой подход используется при рассмотрении историко-педагогического процесса с позиций социокультурной концепции. Например, А. П. Булкин [8] в качестве таких универсалий историко-педагогического знания рассматривает понятия «личностный образец», «педагогический идеал», «ценность образования», «образованность». Они присутствуют во все времена, но каждая эпоха наделяет их собственным смыслом, характерным только для нее.

В разных культурных и исторических рамках эти универсалии обладают различным значением, тем не менее, все эти значения нужны для понимания сущности педагогических категорий. Это знание об особенностях педагогики в разные эпохи и есть то типичное историко-педагогическое знание, которое позволяет по-иному взглянуть на педагогические явления, понятия, категории исходя из различий, вытекающих из особенностей социокультурной ситуации в каждую историческую эпоху.

Огромное количество историко-педагогических текстов различного характера содержит педагогическую информацию о бывшем однажды, случившемся с конкретным субъектом, т.е. о единичном, иногда случайном. Это знание конкретных фактов педагогической реальности различных исторических эпох, которое выступает в качестве иллюстрации, помогает выявить типичное или, наоборот, показывает своеобразие, ставит вопросы, подчеркивает вероятностный характер знаний.

Традиционно в педагогике по отношению к знаниям использовалось понятие усвоение. Процесс усвоения знания у некоего субъекта может быть представлен следующим образом. Субъект изучает, познает в некотором объекте какую-то его сторону (свойство, особенность) – это предмет познания. Результатом процесса познания является представление о предмете познания, образующееся у субъекта в виде психического образа, хранящегося в памяти и речевое (знаковое) выражение этого представления. Категория «усвоение» предполагает способность воспроизводить и применять знания на практике.

Однако на современном этапе развития высшей школы обучение в вузе только тогда можно считать эффективным, когда знания, умения и навыки, которыми овладевают студенты, являются для них лично-значимыми, обуславливая формирование у них целостного научного мировоззрения и творческой инициативы, которые становятся качествами их личности и свойствами будущей профессиональной деятельности. Для этого недостаточно только «усвоенных» знаний, т.е. способности их воспроизводить и применять на практике. Для формирования ценностных ориентаций будущих учителей в процессе изучения общепрофессиональных дисциплин важно, чтобы педагогические знания были не только «усвоены» на уровне опыта познавательной (когнитивной) деятельности, но и «освоены», т.е. включены в опыт эмоционально-ценностного отношения. Категория «освоение знания» трактуется как результат взаимодействия студента и знания. В процессе этого

взаимодействия знания формируют ценностное отношение к явлениям окружающего мира, начиная от простого восприятия и интереса, до ценностных ориентаций и отношений и их активного проявления. Различие категорий «усвоение» и «освоение» в контексте накопления ценностно-смыслового опыта, базируется в областях деятельности, которые они описывают. На наш взгляд, усвоение предполагает описание процесса и результатов в познавательной (когнитивной) области, а освоение рассматривает аффективную, *эмоционально-ценностную* область. Таким образом, освоение включает в себя осознание знания, отклик, реагирование на ценности, которые в нем содержатся, их принятие, предпочтение ценностных ориентаций, становление убежденности в их значимости, и на завершающем этапе – полная интернализация – распространение ценностей на деятельность.

С этих позиций результатом освоения историко-педагогического знания выступает *опыт эмоционально-ценностного отношения к педагогике* (в широком смысле), формирование *ценностных ориентаций* и на их основе *собственной профессиональной позиции*. Именно освоение историко-педагогического знания в структуре общепрофессиональной подготовки обеспечивает профессиональное становление будущих учителей на основе накопления ценностно-смыслового опыта профессиональной деятельности.

#### Литература

1. Программа развития педагогического образования России на 2001-2010 годы // Преподаватель. 2000. №3.
2. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование: опыт методологической рефлексии // Целостный учебно-воспитательный процесс: Материалы методологического семинара памяти проф. В. С.Ильина. Вып.5. Волгоград, 2001.
3. Слостенин В. А. О проектировании содержания высшего педагогического образования // Преподаватель. 1999. №5.
4. Бим-Бад Б. М. Очерки по истории и теории педагогики. М., 2003.
5. Бусыгина И. С. Дидактические условия повышения эффективности усвоения студентами историко-педагогических знаний: Дисс... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1998.
6. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / Сост. С. Г. Бочаров. М., 1986.
7. Библер В. С. Культура. Диалог культур (опыт определения) // Вопросы философии. 1989. №6.
8. Булкин А. П. Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России. Дубна, 2001.

**А. Ю. ТЕЛЬ ПИС**

### **ПРОБЛЕМА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ**

Значение, которое придается воспитанию духовности детей и молодежи на современном этапе развития общества, обусловлено необходимостью преодоления *резко выраженного крена* в сторону