

Однако наиболее всеобъемлющей и реалистичной моделью (которая, кстати, не отражена в классификации Э. Чарлстона), учитывающей факторы, влияющие на поведение человека в отношении своего здоровья, может быть названа *модель действий на благо здоровья*, разработанная английским ученым К. Тоунсом (например, в его работе «Действия на благо здоровья: реальное обучение и личностно-социальное развитие подрастающего поколения»). В данной модели отражены все социальные и психологические воздействия, которым подвергается индивид.

Для эффективной организации учебного процесса в высшей школе необходимо разрабатывать здоровьесберегающую тактику, создавать валеологическую учебную среду, т. е. оптимальные условия для занятий в вузе (микроклимат, освещение, температура), условия для рационального питания, соответствие учебных планов физиологическим закономерностям организма и его потенциальным возможностям. Для валеологического обеспечения физкультурной деятельности нужно предусмотреть возможности для реализации потребности в двигательной активности. Кроме того, требуется осуществлять планирование и проведение валеологических мероприятий, направленных на формирование валеолого-гигиенической, психопедагогической, экологической культуры, закладывать нравственно-этическое отношение к собственному здоровью и здоровью окружающих.

Таким образом, решение валеологических проблем в высшей школе представляется целесообразным только на основе комплексного подхода к данному вопросу, где вовлечение личности в процесс собственного здравостроительства имеет первостепенное значение.

Л. В. Занина

«ЧЕЛОВЕК УНИВЕРСИТЕТА» В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Становление и развитие гуманистической традиции педагогического образования предполагает преобразование профессиональной позиции преподавателя педвуза, обусловленной внешними социокультурными и собственно профессиональными, внутренними условиями, связанными с реформированием системы педагогической подготовки.

Традиционный образ преподавателя русского университета включает обширность научного познания, обладание собственной научной школой и школой преподавания, педагогическое мастерство, свободомыслие, честолюбие ученого, толерантность [7]. Современное отношение к преподавателю высшей школы определяется в первую очередь характеристикой уровня его научно-исследовательской деятельности. Этот момент в характеристике деятельности преподавателя подчеркнут в Законе о высшем и послевузовском образовании (1997) и отражен в государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования, закрепляющих за преподавателем высшей школы право осуществлять преподавание в форме авторских лекционных курсов, учитывающих его научно-исследовательские предпочтения.

Однако в реформируемой системе высшего педагогического образования традиционный подход к определению уровня профессионализма преподавателя высшей школы, по нашему мнению, недостаточен, поскольку речь идет о подготовке будущего учителя. Исходя из того, что в процессе реформирования образования педагог выступает в качестве автора собственного образовательного проекта, возможно утверждать, что успешность реформирования профессионального образования напрямую зависит от профессиональной позиции и профессиональной культуры педагога. Рассмотрим подробнее эти характеристики.

В философско-социологических исследованиях по проблемам образования в 90-х гг. XX в. делался акцент на значимости в педагогическом процессе отношений педагога и воспитанника, уровень которых задается категориями «преподаватель как учитель жизни» (Л. В. Рябова), «человек университета» (Б. Ф. Пойзнер), «наставник» (Б. Д. Эльконин, В. А. Слободчиков), «посредник» (Б. Д. Эльконин) и т. п. Общим для всех этих понятий является выделение ведущей роли позиции и образа преподавателя в процессе становления позиции и образа Я ученика. В приведенных подходах акцент делается на том, что основополагающей функцией преподавателя является демонстрация личносно осуществляемой системы профессиональных ценностей, в реализации которой преподаватель выступает как совершенная личность, как персонифицированный идеал, персонифицированный образец для определения ценностных и профессиональных ориентиров студентов, реально ведущий за собой слушателей, а не обучающий «правильным ценностям». Представления о «правильности» меняются, а преподаватели остаются. Эта функция была отмечена К. Д. Ушинским, который считал, что дух заведения живет не в стенах, не на бумаге, но в характере большинства воспитателей и отсюда переходит в характер воспитанников [6].

«Духопроводная» функция преподавателя педвуза, создающего и развивающего традицию непрерывного педагогического образования, основывается на том, что стержневым в системе педагогического образования является понятие взаимодействия преподавателя и студента в образовательном процессе педвуза с целью освоения будущим специалистом основ профессии и реализации индивидуальной образовательной траектории. Для определения места (миссии) преподавателя в этом процессе необходимо рассмотреть сущность понятия «взаимодействие».

В философии понятие «универсальное взаимодействие» используют для характеристики связей и отношений, находящихся в состоянии изменения и развития. Полная структура взаимодействия включает элементы «отношение», «связь», «снятие», которые одновременно могут быть определены как специфические формы реального взаимодействия:

- *отношение* является формой взаимодействия, определяющей такой тип изменений, который существует в виде потенциальных возможностей. Для образовательного процесса важным является то, что два субъекта, вступившие в отношения друг с другом, приобретают *возможность стать иными*, присвоив себе содержание другого субъекта, тем самым изменив свое наличное бытие. Взаимные изменения в такой форме взаимодействия, как отношения, являются фундаментом всех последующих изменений;

- *связь* как форма взаимодействия определяет характер изменений в сфере их реального существования, тогда как *отношение* – изменение свойств каждого элемента, осуществляемое в сфере возможного. Вступив в связь, элементы образуют новое материальное «нечто», и их изменение происходит уже в составе этого новообразования. В зависимости от уровня сложности вступивших в связь элементов они обнаруживают различную степень активности по отношению друг к другу. Поэтому изменения, происходящие внутри каждого из них, могут иметь различные следствия (или разрушение, или взаимная поддержка и укрепление);

- *снятие* является специфической формой взаимодействия на уровне целостной системы. Оно характеризует изменения во внутренней структуре нового *целого*, определяет характер сохранения и преобразования положительного каждой из его сторон. Снятие своим содержанием определяет преобразование, аккумуляцию, организацию и управление проявлением свойств элементов для устойчивого развития и функционирования целого как системы [5].

Рассматривая педагогический аспект феномена «взаимодействие», следует акцентировать внимание на том, что этот феномен может рассматриваться как

развивающаяся во времени и в пространстве система, которая при определенных условиях становится фактором развития личности не только студента, но и преподавателя. Показателями развивающего взаимодействия студента и преподавателя являются обогащение содержания, способов и форм взаимодействия, усложнение внутренних и внешних связей системы, повышение ее целостности. Взаимодействие становится развивающим, если оно стимулирует активность взаимодействующих субъектов, т. е. ориентируется не только на общественные, но и на личностные потребности субъектов воспитательного процесса, поддерживая и развивая условия выбора студентом индивидуальной образовательной траектории.

Организация преподавателем взаимодействия со студентом в системе непрерывной педагогической подготовки предполагает: 1) оценку преподавателем общего состояния системы: ее прошлого (традиций), настоящего и будущего; 2) оценку опыта взаимодействующих сторон, их личностных отношений, формирование целей, сообразных логике развития системы, жизнедеятельности субъектов взаимодействия; 3) отбор содержания, жизненно важного для каждого из субъектов; 4) отбор и «выстраивание» наиболее актуальных вариантов взаимодействия из «пространства альтернатив», задаваемых общей моделью; 5) реализацию этих вариантов; 6) оценку их эффективности.

Такой подход к рассмотрению развивающего взаимодействия является характеристикой лично-субъектной сущности преемственности и достаточно четко определяет значимость стиля взаимодействия педагога со студентом в образовательном пространстве педвуза. Стиль взаимодействия преподавателя и студента с точки зрения позиционности в системе профессиональной подготовки является традиционным. Но в системе непрерывного профессионального образования востребован гуманистический стиль развивающего взаимодействия.

В индивидуально-личностной парадигме педагогического образования фундаментом гуманистического стиля взаимодействия педагога и студента являются принципы природосообразности, дифференциации методов и средств профессиональной подготовки, гуманизации межличностных отношений всех участников образовательного процесса. Характеристиками гуманистических отношений выступают взаимоуважение, взаимопонимание, взаимная ответственность, взаимопомощь, дружелюбие, доверие и т. п., которые порождают раскрепощенность, инициативу и творчество, формируют самосознание личности, умение сотрудничать и общаться. Следует подчеркнуть, что востребованность данных позиционных характеристик преподавателя высшей школы обусловлена процессами реформирования образования в стране.

Педагогические исследования гуманистических основ взаимодействия преподавателя и студента в современной высшей отечественной школе позволяют определить 1990-е гг. как период начала возрождения гуманистической традиции, утраченной в целостной системе профессионального образования в 20-е гг. XX в., когда гуманистические принципы взаимодействия педагога и воспитанника К. Н. Вентцеля, П. Ф. Каптерева и др. были полностью вытеснены методиками, технологиями и стилем общения, построенными на основе авторитарной схемы репродуктивного взаимодействия, определяемого господствующим принципом «ученик для школы», а не «школа для ученика» и соответственно «студент для вуза», а не наоборот. Такое положение в сфере образования сохранялось вплоть до конца 1950-х – начала 1960-х гг., когда в педагогической теории и практике начала формироваться новая тенденция в понимании сущности и характера общения учителя и ученика, педагога и студента. Основной характеристикой направленности этой тенденции является отказ от авторитарного стиля педагогического общения и развитие демократических начал в общении (Л. И. Божович, Б. Н. Есипов, Ф. Н. Гоноболин, Н. В. Кузьмина, И. Клебанов и др.). Но и на этом историческом этапе гуманистический стиль взаимодействия не только не получил поддержки официальных органов государственного управления образованием, но и встретил с их стороны открытое сопротивление.

Началом целенаправленного возрождения гуманистической традиции взаимодействия преподавателя и воспитанника принято считать возникновение педагогики сотрудничества, зародившейся как движение педагогов-новаторов, получившее теоретическое обоснование в работах Ш. А. Амонашвили, О. С. Газмана, А. В. Мудрика, С. В. Наумова, Ю. М. Орлова, С. Д. Полякова, Е. Ю. Сазонова, С. Соловейчика, А. Н. Тубельского, Л. М. Фридмана и др. Активно пропагандируя идеи гуманизации и демократизации отношений между участниками педагогического процесса, технологические находки педагогов-новаторов, педагогика сотрудничества оказалась в более благоприятных социокультурных условиях, получив мощную поддержку педагогической общественности. В учебниках по педагогике для педвузов изучалась научно-теоретическая основа этого направления. По сути, педагогика сотрудничества, сформировавшаяся в научную школу в конце 80-х гг. XX в., явилась основанием для осознания необходимости реформирования системы педагогического образования в направлении ее индивидуализации.

Естественно, что в процессе реформирования системы педагогической подготовки с целью усиления ее гуманистической направленности и определе-

ния статуса преподавателя как архитектора пространства свободного выбора студентом индивидуальной образовательной траектории следует учитывать возрастные и социальные особенности студенчества. Взаимодействие, сотрудничество, «духопроводная» функция преподавателя педвуза определяются особенностями характеристик современного студенчества. В исследованиях, посвященных данной проблеме, отмечается, что студенческому возрасту соответствует особая социальная ситуация развития. Основным противоречием этого возраста является несоответствие между формальным началом социальной зрелости и ее фактическим «не началом» – студент остается в глазах общества «учеником». Поэтому студенческий возраст – это этап преодоления данного социально-ролевого противоречия, этап освоения студентом социальных функций полноценного члена общества. В качестве проблем студенческого возраста можно выделить формирование личностной самостоятельности (зрелости), профессионального самосознания, усвоение основ будущей профессии, жизненное самоопределение и т. д.

В ряде исследований акцентируется внимание на том, что в социально-педагогической ситуации 1990-х гг. возникли негативные тенденции, оказывающие определенное влияние на особенности жизненной и профессиональной позиции студентов, актуальные в современной образовательной действительности: инфантилизм (А. Г. Асмолов, Г. С. Игитян, Л. С. Ципко); падение культуры труда и нравственности (Б. М. Неменский); опасный «симбиоз» профессиональной компетентности и нравственной ненадежности личности (Л. П. Буева); технократичность мышления (М. Ф. Антонов, В. П. Зинченко); дефицит культуры, духовности, интеллигентности (М. А. Розов, Ю. А. Шрейдер); коммерциализация отношений (М. Рогов), обусловленная растущей безработицей, невостребованностью педагогической профессии в обществе, и т. д. Указанные проявления приводят к изменениям в социальных и ценностных ориентациях студенчества, побуждая к занятию коммерцией как средством достижения и реализации современного образа жизни. Коммерческая деятельность в современной социокультурной ситуации заполняет вакуум, образовавшийся в научной и общественной жизни студентов. Учитывая то, что выпускник педуниверситета призван транслировать в своей деятельности инновационный опыт индивидуально-личностных отношений с воспитанниками, приобретенный в процессе взаимодействия с преподавателями педвуза, логично предположить, что так же, как и образ студенчества, изменения претерпевает и образ преподавателя высшей школы. Попробуем выделить эти изменения.

Необходимость изменений образа преподавателя педуниверситета задается качеством образовательной деятельности всего вуза (и каждого преподавателя, участвующего в педагогической подготовке специалиста) – уровнем профессиональной подготовленности выпускника. Причинами несоответствия уровня профессиональной подготовленности выпускника педуниверситета требованиям современной школы являются:

- несоответствие уровня современной подготовки преподавателя высшей школы социально-экономическим и нравственно-этическим запросам общества;
- слабое внедрение инновационных педагогических технологий в систему подготовки педагогических кадров;
- недостаточный учет потребностей региона в существующих программах университетской подготовки учителей и слабое их отражение в содержании обучения [4, с. 7];
- подмена цели профессионального воспитания студентов частными образовательными целями, в результате чего задача формирования профессиональных знаний и умений не всегда сочетается с задачей воспитания личности будущего педагога;
- формализация отношений и унификация организационных форм процесса профессиональной подготовки, направленных на формирование профессиональных знаний и умений, определенных нормативными квалификационными характеристиками;
- недостаточно сформированное представление преподавателей высшей школы относительно сущности уровневой системы непрерывного педагогического образования и др. [3].

Разрешение выделенных несоответствий возможно при активизации научно-исследовательской и общественной жизни студентов, что, в свою очередь, требует обращения дополнительного внимания преподавателей на организацию этих видов деятельности студентов.

Исследуя особенности позиционной характеристики преподавателя вуза, следует акцентировать внимание на повышении ожиданий, вызываемых его деятельностью, в условиях социального и нравственного кризиса, превращающего позицию педагога в трагичную (И. Ф. Исаев). Трагичность заключается в том, что преподаватель педвуза призван формировать личность будущего специалиста-профессионала, развивать основы его общей и профессиональной культуры, защищать и сохранять личность от нравственного беспредела и деградации. Эти дополнительные функции в деятельности преподавателя в систе-

ме многоуровневого образования, с одной стороны, являются основанием для определения его как субъекта процесса сохранения традиции педагогического образования, а с другой – актуализируют его позицию как посредника между студентом и ценностями профессиональной культуры вследствие того, что традиция и культура наделяют человека регулятивами поведения, ценностями, идеями, благодаря которым он способен интерпретировать свое существование, являются одной из четырех очерченных природой экзистенциальных возможностей. В этом смысле позиция преподавателя как посредника близка к позиции «духопроводника».

Таким образом, помимо социокультурного, в позиции преподавателя педвуза следует выделять личностный и деятельностный планы. В этом ряду необходимо прежде всего рассмотреть специфику вуза, которая является многофакторной, взаимосвязанной, сложной, многоярусной, постоянно развивающейся в соответствии со своими внутренними эволюционирующими законами и тенденциями системой, интегрированной функциональной характеристикой высшей школы, объединяющей в одно логическое целое конкретный вуз как разомкнутую педагогическую систему и профессиональную деятельность всех участников образовательного процесса.

В деятельности преподавателя вуза имеют место и традиционные сложности, заключающиеся в ригидности и стагнации профессиональной деятельности педагога (И. И. Барковская, Л. М. Митина и др.). Причиной возникновения профессиональной ригидности является повторяемость излагаемого материала, его упрощение, что приводит к появлению речевых штампов, привычки давать больше пояснений, чем нужно (окружающими это воспринимается как стремление поучать), излишней прямолинейности, негибкости мышления, авторитарности и властности. С этим явлением связано еще одно – стагнация. Профессиональное функционирование специалиста проходит ряд стадий: адаптации, становления и стагнации. Стагнация возникает через 10–15 лет работы и заключается в эксплуатации преподавателем стереотипов, канонизации и универсализации собственного опыта, невосприимчивости к новому, использовании своего положения для подавления студентов и пр. Поскольку явление стагнации психологически обосновывается как закономерность в деятельности преподавателя, то возможно говорить о нем как о традиционном. В этом случае возникает необходимость в преодолении, коррекции этой «традиции» в профессиональной деятельности. Для успешного профессионального роста и развития преподавателя педвуза важно создать такие условия, которые способствовали бы выходу за пределы повседневной практики, помогли бы преподавателю

увидеть свой труд в целом и превратить его в предмет практического преобразования.

Следует отметить, что на протяжении 1990-х гг. и до настоящего времени изменения социально-экономической и социально-культурной ситуации в России накладывали отпечаток на реализацию «духопроводной» функции преподавателя педвуза. Прежде всего, это изменение социального статуса преподавателя педвуза, что не позволяет ему в полной мере реализовать себя в качестве транслятора духовных ценностей. В этом контексте в качестве особенностей характеристик деятельности современного преподавателя вуза можно выделить ломку стереотипов, связанную с изменениями в содержании преподаваемых дисциплин (ценностные установки гуманитарных дисциплин изменились на диаметрально противоположные) и переходом к реализации уровневой профессионально-педагогической подготовки; необходимость в совмещении основной деятельности с преподаванием в других образовательных учреждениях и пр. Эти изменения являются дополнительными факторами, ведущими к нарушению внутреннего равновесия преподавателя, и затрудняют становление традиции уровневого профессионально-педагогического образования. В этом случае следует обратиться к проблеме совершенствования позиции преподавателя педвуза.

В отечественной педагогической науке существует несколько подходов к моделированию профессиональной деятельности преподавателя:

- педагог выполняет классическую функцию обучения – передает знания, развивает умения и навыки будущего специалиста;
- преподаватель стимулирует творческую активность обучающегося, направляет его поиск и познавательную деятельность на самостоятельное приобретение знаний (обучающийся – субъект педагогического процесса);
- педагог жестко управляет процессом становления обучаемого, применяя технологии обучения, гарантирующие высокий уровень обученности специалиста;
- педагог создает совокупность условий (педагогическое поле), которые развивают личность будущего специалиста;
- преподаватель стимулирует мыслительную активность и творческий поиск обучаемого и др.

Анализ ряда исследований (С. М. Годник, Н. В. Кузьмина, Н. К. Никандров и др.) показывает, что большинство педагогов в мире объединяет стремление преодолеть рамки педагогической традиции и обратиться к образовательным инновациям как к средству осмысления и освоения новых подходов в своей

профессиональной деятельности. В современной зарубежной дидактике инновационность рассматривается как характеристика обучения и относится не только к его дидактической структуре, но и к его социально значимым результатам, главный из которых – выход за рамки педагогических реалий, так как использование инноваций в обучении влечет за собой изменения в культуре общества.

Если рассматривать деятельность преподавателя педвуза как организатора условий альтернативного выбора и реализации студентом индивидуальной образовательной траектории, следует особо выделить проектирование, которое может быть рассмотрено как деятельность по определению условий реализации конкретной педагогической системы. Если образовательную систему рассматривать как совокупность знаний, описывающую конкретный педагогический объект, явление, процесс, а содержание деятельности преподавателя определять в зависимости от ее качественного своеобразия, то реализация проективных способностей преподавателя в плоскости закономерностей становления специалиста в педагогическом процессе и позволит оказывать поддержку студенту в выборе индивидуальной образовательной траектории. В этом контексте уместно рассматривать еще одну ипостась преподавателя педвуза – наставничество. В русском языке слово «наставник» означает «руководитель», и это значение наиболее близко понятию «выбор индивидуальной образовательной траектории». Наставник-преподаватель на основе проективного подхода помогает студенту спроектировать траектории, построить каждую из них и выбрать оптимально соответствующую внутренним смыслам, потребностям, интересам и возможностям личности.

Все рассмотренные позиции преподавателя вуза в индивидуально-личностном педагогическом процессе непрерывной педагогической подготовки могут быть аккумулированы в понятии «человека университета», создающего и развивающего педагогическую культуру будущего специалиста. Педагогическая культура преподавателя вуза как субъекта реформирования и развития традиции педагогического образования есть мера и способ его творческой самореализации в разнообразных видах, стилях педагогической деятельности и общения, направленных на освоение, передачу и создание педагогических ценностей, технологий и альтернатив выбора. Поскольку, для того чтобы профессия стала культурой, она должна «взламывать собственную скорлупу», специалист должен уметь расставаться с (казалось бы) достигнутым совершенством, впуская в смысловое поле своей деятельности цели, ценности, нормы и образцы других профессий, других сфер человеческой деятельности (в частности, фило-

софии, искусства, науки, религии и др.), являющиеся ценностным аспектом культуры (И. Ф. Исаев, О. Крокинская, Н. Л. Шеховская и т. д.).

Для того чтобы преподаватель как «человек университета» мог реализовать все отмеченные нами позиции, следует выделить его основные профессиональные характеристики:

- «интергуманизм», определяющий характер взаимодействия научными знаниями и человеческим опытом преподавателя с коллегами, преподавателя со студентами, студента с однокурсниками и т. д. Эту характеристику можно рассматривать как показатель развития коммуникативной культуры;

- парезию (греч. «сказать все») как свободу говорящего, умение говорить искренне, основывающееся на том, что «правда того, что говорит человек, должна обнаруживаться в его поведении и образе жизни» (М. Фуко). Этот показатель можно соотнести с характеристиками профессиональной позиции преподавателя;

- духовность как практическую деятельность, опыт, посредством которого субъект осуществляет в самом себе преобразования, необходимые для достижения истины. Этот показатель можно соотнести с характеристиками рефлексивно-творческой позиции и самодетерминации преподавателя [1];

- готовность к образованию в течение всей жизни как аксиологический компонент, являющийся источником личностно-смысловой активности преподавателя по реформированию системы педагогического образования.

Исходя из того, что интересы есть область настоящего, а идеалы – сфера будущего, совокупность интересов является основанием для идеала, воплощающего в себе личную систему профессиональных ценностей, возможно определить диагностируемые потребности, характеризующие ценностные ориентации педагога и связанные с профессиональными интересами и устремлениями: в непрерывном профессиональном совершенствовании; в приобщении к ценностям мировой и национальной культуры и участию в процессе их создания; в оказании помощи студентам в их профессионально-личностном развитии (потребность изменять других), в приобщении их к ценностям мировой и национальной культуры и участию в процессе их создания. Реализация этих потребностей преподавателя в системе непрерывной педагогической подготовки способствует: 1) проявлению студентом потребностей в приобщении к общечеловеческим и профессиональным ценностям; 2) освоению студентом механизма выбора индивидуальной образовательной траектории на основании обращения в прошлое и настоящее человечества, страны, профессии, себя как профессионала и т. д.

Поскольку профессиональное развитие – это непрерывный процесс самоопределения личности, включающий самоопределение, самовыражение, самореализацию и пр., то закономерно выделение в качестве компонента профессиональной культуры преподавателя педвуза (которая является средством, сдерживающим узкий профессионализм) творческой самореализации его личности в разнообразных видах педагогической деятельности и общения, направленной на освоение, передачу и создание педагогических ценностей и технологий и являющейся одновременно показателем меры и способом самореализации педагога. Проявление этого компонента педагогической культуры преподавателя предполагает разрешение личностно-творческого противоречия между общественной формой существующей профессионально-педагогической культуры и индивидуально-творческой формой ее присвоения.

В противовес традиционным формам трансляции педагогической культуры в вузах, основанным на репродуктивных способах познания и воспроизведения педагогических ценностей, их творческое освоение требует рефлексивных индивидуально-творческих форм, ориентации педагога на познание и переосмысление собственного опыта, на развитие личной педагогической системы, профессионального Я, на рефлексию и переосмысление ценностных ориентаций, на коррекцию разных видов педагогической деятельности на основе обратной связи через преодоление собственной «педагогичности», стереотипности в оценках действий студентов и собственного поведения, переоценку собственной методики преподавания, устоявшихся приемов педагогического общения. Непрерывное личностное и профессиональное саморазвитие является наиболее эффективным механизмом овладения преподавателем педвуза (педколледжа) педагогической деятельностью, построенной на основе гуманистической концепции образования. В отличие от других дидактических идей педагог *не может принять идею гуманизации как обычную методическую инструкцию – он должен прийти к ней сам.*

Переход к непрерывной профессиональной подготовке расширяет круг задач, стоящих перед учебным заведением. В частности, встает вопрос о технологическом обеспечении непрерывной педагогической подготовки. В процессе решения этих задач возникают сложности, которые объясняются рядом причин. Классическая дидактика с ее сложившимися закономерностями, принципами, формами и методами обучения не всегда оперативно реагирует на научное обоснование многих идей, подходов, методик обучения, а часто и сдерживает внедрение новых приемов и способов обучения. Общая дидактика остается теоретической, а методика обучения – слишком практической (О. В. Долженко,

И. Ф. Исаев, Н. Н. Нечаева, Н. Л. Шеховская и др.). В данной ситуации требуется промежуточное звено, позволяющее связать теорию и практику, – прикладная дидактика. В этом аспекте существенным является замечание, часто высказываемое в педагогической периодической литературе: преподаватели вузов не всегда получают необходимую поддержку теории обучения при решении вопросов, связанных с организацией их педагогической деятельности. Более того, преподаватели вузов довольно редко в своей практике обращаются к педагогической науке и с известным недоверием воспринимают рекомендации педагогов-специалистов. Как показывают результаты наших исследований, преподаватели педуниверситетов и педколледжей, не получившие психолого-педагогическую подготовку, испытывают затруднения в процессе организации учебной и внеаудиторной деятельности студентов, овладения педагогическими технологиями. Это противоречие актуализирует необходимость повышения в системе непрерывной педагогической подготовки уровня методической и методологической культуры преподавателей.

Проведенные нами исследования позволили выявить противоречие между целью деятельности университета по реализации педагогической культуры, культурунаправленным содержанием деятельности кафедр и факультетов и отсутствием этих подходов в практической деятельности конкретного преподавателя. В большинстве случаев, как показал анализ проведенного анкетирования, преподаватели педуниверситета не соотносят цели своей деятельности с формированием педагогической культуры студентов. В большинстве своем субъективные критерии деятельности преподавателей педуниверситета не соответствуют цели формирования педагогической культуры студентов и не связаны ни с творческой самореализацией обучаемых, ни с формированием их смыслотворческой деятельности. Что самое удивительное, преподаватели вообще неверно трактуют сущность понятия «критерии субъективной деятельности» (40% опрошенных вообще не ответили на этот вопрос). Преподаватели педвуза часто остаются приверженными отдельным формам и методам целостного педагогического процесса высшей школы, считая их универсальными под влиянием предшествующего успешного опыта использования. Результатом такой профессиональной позиции является регрессивный вариант личностной самореализации, при котором у преподавателя возникает иллюзия неисчерпаемости прошлого опыта, видимость сохранения прежнего успешного уровня деятельности. Такая позиция способствует сохранению академичности системы педагогической подготовки и углублению эффекта «двойного отставания» всей системы педагогического образования, что тормозит процессы ее реформирования.

Таким образом, в характеристике преподавателя как «человека университета» в системе непрерывного педагогического образования необходимо выделить технологическую культуру, которая призвана обеспечить в образовательном пространстве «педколледж – педвуз» создание у будущего учителя опыта лично ориентированных отношений.

В теории и практике профессионально-педагогического образования описаны и реализуются разнообразные модели организации процесса подготовки, обеспечивающие условия индивидуально-личностного становления специалиста в пространстве педагогической подготовки: 1) модель рефлексивно-инновационной педагогической среды познания (Т. Ю. Колошина, О. П. Околелов, Г. Ф. Похмелкина, С. Ю. Степанова и др.); 2) рефлексивно-гуманистическая сотворческая модель (С. Н. Болотов, Л. В. Занина и др.); 3) знаково-контекстная модель обучения (Г. П. Щедровицкий, А. А. Вербицкий и др.); 4) лично ориентированное взаимодействие (И. Б. Котова, В. А. Петровский, Е. Н. Шиянов и др.); 5) модель подготовки студентов к реализации лично ориентированного образования (Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина) и т. д.

В этих организационных моделях достаточно подробно описаны технологические модели организации лично ориентированного педагогического процесса, отдельные приемы деятельности преподавателя педколледжа и педвуза, представлены существенные характеристики овладения лично ориентированными ситуациями в педагогическом процессе – иными словами, даны характеристики и показатели технологического аспекта педагогической культуры преподавателя.

Однако, на наш взгляд, в исследованиях недостаточно внимания уделено рассмотрению оценочной культуры преподавателя, входящей, по нашему мнению, в технологический компонент педагогической культуры. Вместе с тем эта проблема имеет достаточно глубокие теоретические корни. В XVIII в. в российских учебных заведениях формы оценивания заимствовались из европейской образовательной традиции, но начиная с XIX в. стали разрабатываться собственные способы контроля за обучением. Следует подчеркнуть, что до настоящего времени в мире не разработана оптимальная система оценки качества образования, включая и высшую школу. Значимость оценочной культуры преподавателя в системе уровневой педагогической подготовки состоит в том, что оценивание выступает посредствующим звеном в системе субъект-объектных отношений в педагогическом процессе. Диалектика взаимоотношений студента и преподавателя заключается в том, что они меняются местами: субъект оцени-

вания превращается в объект, а объект оценивания – в субъект. Достаточно подчеркнуть, что педагог находится в ситуации, когда он сам устанавливает оценочные барьеры контроля и он же своим преподаванием и участием помогает студентам преодолевать их. Таким образом, успех студентов есть в известной мере и успех преподавателя, так же как неудачи студентов отчасти оборачиваются и его собственными неудачами. Соединение субъекта и объекта оценивания в одном лице приводит к тому, что как у студента, так и у преподавателя неизбежно возникает потребность в самооценке. Оценочная культура педагога в системе непрерывной педагогической подготовки является одним из условий выбора студентом индивидуальной образовательной траектории, поскольку актуальность оценочной культуры преподавателя задается противоречивой сущностью самого процесса оценивания, пронизывающего все элементы педагогического взаимодействия [2].

Педагогическая оценка выполняет свою стимулирующую, мотивирующую, воспитывающую роль только в том случае, когда в ней объединяются объективность и справедливость. Но при возникновении противоречия между этими составляющими приоритет отдается справедливости. В проведенном нами исследовании около трети опрошенных преподавателей педуниверситета признались, что не используют в своей экзаменационной практике оценочные суждения. При этом было выяснено, что преподаватели не дифференцируют структуру оценки: около 50% из них не различают понятия объективности и справедливости оценки. Что касается выпускных квалификационных работ студентов, то здесь критерии оценки еще более неопределенны.

Проведенный анализ сущностных характеристик и результатов исследования позиции преподавателей позволяет сделать следующие выводы:

- 1) затруднения в оценочной деятельности преподавателей препятствуют реализации мотивирующей функции оценки, лишают педагогический процесс лично-ориентированной направленности;
- 2) необходима коррекция позиции преподавателя в системе уровневой педагогической подготовки с целью восстановления и развития ее личностной направленности;
- 3) реализация индивидуально-личностной основы оценочной деятельности преподавателя предполагает умение найти правильный путь к духовному контакту со студентом, учитывающий своеобразие психологической структуры студента, его стиль мышления, уровень развития, мотивы обучения, возрастные особенности; умение использовать в общении оптимальные педагогические

средства; способность преподавателя строить педагогический процесс не с собственных позиций, а с позиций личности студента.

Анализ позиции преподавателя педуниверситета и педколледжа как «человека университета» позволил выделить многообразие его профессиональных позиций, внутренние и внешние условия, способствующие и препятствующие успешной реализации функций посредника, «духонпроводника», наставника в системе непрерывного педагогического образования. Результатом проведенного анализа является определение противоречий в деятельности преподавателя педвуза как «человека университета»:

- противоречия социокультурного характера, заключающиеся в отставании педагогической системы от развития общества; следствие – недооценка социокультурной роли педагогического образования, отсутствие единого банка педагогической информации;

- между условиями социальной реальности и развитием профессионально-педагогической культуры преподавателей вузов и как следствие – между признанием необходимости развития научно-педагогического потенциала вуза (педколледжа) и отсутствием достаточных условий для его оптимального использования;

- между функционированием педагогической культуры общества, отражающей традиции, опыт межличностного, межнационального, семейного общения и недостаточным учетом указанных элементов общей культуры в профессиональной деятельности преподавателей высшей педагогической школы. Это противоречие приводит к тому, что уровень профессионально-педагогической культуры преподавателей высшей школы не обеспечивает трансляцию элементов общей культуры в сферу их деятельности и общения. И как следствие возникает общепедагогическое противоречие между многообразием ценностей педагогической культуры и степенью их освоенности, включенности в деятельность преподавателя высшей школы;

- между стремительно накапливающейся социокультурной профессионально ориентированной информацией и временной и физической ограниченностью возможностей преподавателя в плане ее усвоения, переработки и использования в профессиональной деятельности. Как следствие возникает противоречие между педагогической информированностью, некоторой осведомленностью и отсутствием глубоких и прочных научно-педагогических знаний. Основой этого противоречия К. Д. Ушинский считал дихотомию педагогики как науки и искусства при приоритете первой, создающую представление о легкости решения педагогических задач;

• между уникальным педагогическим опытом, традициями отдельных вузов, конкретными преподавателями, их личностной педагогической системой и неизученностью, необобщенностью, изолированностью такого опыта.

Осознание данных противоречий позволяет определить перспективы исследования и практической деятельности по организации научно-методической работы с профессорско-преподавательским составом педагогического вуза.

Библиографический список

1. *Башляр Г.* Научное призвание и душа человека // Новый рационализм. М., 1987.
2. *Гершунский Б. С., Березовский В. И.* Методологические проблемы стандартизации в образовании // Педагогика. 1993. № 1.
3. *Занина Л. В.* Научно-методическое обеспечение реформирования педагогического образования в 90-х гг. Ростов н/Д, 2001.
4. *Невзоров Б. П.* Профессиональное становление учителя в системе многоуровневого университетского образования в регионе: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1998.
5. *Николаенко Л. А.* Антропологический аспект взаимодействия субъектов педагогического процесса в вузе // Проблемы непрерывного образования: педагогические кадры: Информ. бюл. ИОВ РАО. 1997. № 12.
6. *Ушинский К. Д.* О народности в общественном воспитании / Пед. соч.: В 6 т. М., 1988. Т. 1.
7. *Чиненный А., Стоян Т.* Университетский преподаватель XIX века // Высш. образование в России. 1999. № 3.

**Б. И. Смирнов,
Е. В. Каткова**

ПОДХОДЫ В РЕАЛИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

Общество и педагогика на распутье. Затянувшийся кризис резко обострил проблемы воспитания молодежи. Наука обязана предлагать особенно взвешенные, рациональные, прагматичные подходы для решения острейших проблем. Одной из таких проблем сегодня можно назвать здоровье нации.

В настоящее время демографическая ситуация в России становится критической: только 14% детей рождаются здоровыми; 70% девочек имеют нарушения опорно-двигательного аппарата; 50% детей страдают хроническими нару-