

КУРС «ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА» В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Теоретическая подготовка в курсе «Общая педагогика» рассматривается как фактор профессионального развития студентов. Исследован образовательно-развивающий потенциал педагогического знания в подготовке личности к педагогической деятельности. Сформированность педагогической позиции студента оценивается как критерий его готовности к педагогической деятельности.

Подготовка студентов к педагогической деятельности в условиях вуза начинается с теоретической подготовки. Даже педагогическая практика, на которой для студентов создаются условия включения в педагогическую деятельность, где они могут проверить свою профессиональную пригодность, проводится после изучения теоретического блока учебных дисциплин. Кроме того, все спецкурсы «прикладного» (практического) характера включаются в учебный план только после изучения студентами основного курса «Общая педагогика». Логика подготовки студентов к педагогической деятельности может быть сведена к формуле: «От педагогической теории – к педагогической практике» [1, 4, 7].

Такая система подготовки студентов как будущих педагогов сложилась во всех типах учебных заведений педагогического профиля – от педагогических колледжей и училищ до педагогических и классических университетов. Эта система складывалась в течение многих десятилетий и как ведущий подход в организации профессионально-педагогического образования будущих педагогов сохраняется до настоящего времени. Однако на протяжении всего времени существования данной системы отмечается противоречие – студенты приобретают профессионально-значимые знания как систему теоретических положений, но в отрыве от практической деятельности. Кроме того, студенты не обладают достаточным опытом для того, чтобы полноценно усвоить все педагогические знания, предусмотренные программой, а потому теоретическая подготовка не в полной мере реализует свою образовательно-развивающую функцию. Это, безусловно, отражается на качестве педагогического образования. (Антонова С.Г., Белухин Д.А., Беспалько В.П.).

В целях повышения качества педагогического образования, на наш взгляд, достаточно четко можно выявить несколько направлений, реализация которых позволяет повысить эф-

фективность педагогической подготовки. Так, можно наблюдать попытки отрабатывать методики приближения педагогической практики к условиям вуза (например, педагогическая теория изучается в процессе педагогической практики, в теоретический курс педагогики включаются профессионально-значимые ситуации педагогической деятельности и др.). Признавая значимость такого рода инноваций в системе педагогического образования, мы считаем необходимым размышлять о роли теоретической подготовки, ее значимости для профессионально-педагогического становления будущего учителя. Предметом нашего исследования является процесс преподавания курса «Общая педагогика» и проблема усвоения студентами педагогических знаний [8, 9].

Какую роль играет теоретический курс педагогики? Что же может быть показателем качества педагогического образования студентов на этапе их теоретической подготовки? Что является результатом познавательной деятельности студентов при изучении теоретического курса педагогики?

Прежде всего, следует ответить на вопрос: какую роль имеют педагогические знания в профессионально-педагогическом становлении студента? Педагогические знания формируют у будущих педагогов представление о процессах развития, воспитания, образования и обучения. Педагогические знания позволяют познать существенные характеристики педагогических процессов, эти характеристики отличают педагогический процесс от всех других случайных и стихийных влияний, которые также оказывают развивающее и формирующее влияние на личность школьника, потому эти характеристики определяют необходимость действий педагога. Задача преподавателя педагогики – представить педагогический процесс как реализацию его существенных характеристик, что позволяет учителю оценивать целесообразность и необходимость его преднамеренных, специально организованных

ных действий, оценивать их результативность. В этом будут проявляться не только описательная, но и конструктивная и прогностическая функции педагогической науки [2, 5].

Основная задача, которую должен решить преподаватель педагогических дисциплин, по нашему мнению, состоит в формировании педагогической позиции будущего учителя – системы ценностных ориентаций, обуславливающих его педагогическую деятельность (ситуации его взаимоотношений с учащимися). Принятие решения в конкретной педагогической ситуации, проявление стиля педагогической деятельности во многом обусловлено тем, как учитель понимает сущность педагогических явлений и процессов (например, развитие, воспитание, образование, обучение и др.), как он интерпретирует идеи педагогов-теоретиков и опыт педагогов-практиков. Личная позиция студента, изучающего педагогику, обуславливает восприятие и оценку каждого фрагмента педагогического знания, возможность его включения в собственный опыт. Это дает нам основание видеть смысл в изучении педагогики как возможности формирования педагогической позиции студента.

Педагогическая позиция может рассматриваться и как проявление способности осмысливать и оценивать практический опыт с точки зрения сущностных основ процессов развития, воспитания и обучения; как способность привести в стройную систему отдельные эмпирические приемы воспитания и обучения. Педагогическая позиция студента проявляется в стремлении к поиску и внедрению в свою практику новых форм и приемов учебно-воспитательной работы в соответствии с постоянно изменяющимися условиями развития школьников. В педагогической позиции отражаются взгляды педагога на процесс развития личности ребенка, его движущие силы, возможности саморазвития, проявляется понимание роли взрослого в процессе развития личности ребенка. Педагогическая позиция – это те нормы и принципы, которые реализуются в общении с ребенком, в организации воспитательно-образовательного процесса, потому ее сформированность выступает как определенная готовность к выполнению профессиональной деятельности (Гречихин А.А., Загвязинский В.И.).

Особенностью педагогической науки выступает тот факт, что она представляет собой совокупность педагогических теорий и взгля-

дов различных авторов на решение конкретных вопросов практики. Как показывает опыт, нередко эти теории по-разному объясняют педагогические явления и процессы. Именно эта особенность педагогической науки создает сложности в восприятии педагогического знания. Студенты сталкиваются с неоднозначностью формулировок и рекомендаций, которые предлагаются студентам для осмысления на семинарах. В восприятии педагогического знания нередко можно наблюдать противоречие, когда взгляды автора не совпадают с опытом (взглядами) студента, и они оказываются в ситуации необходимости усваивать и воспроизводить чужой опыт, даже если он не соотносится с личными убеждениями студента. Отсюда – педагогическая теория воспринимается как нечто «чужое», «надуманное», «далекое от конкретной практики знание». При таком отношении студент не готов усваивать и осмысливать педагогическую теорию путем соотнесения «науки» и личного опыта, в результате чего могла бы сформироваться собственная педагогическая позиция [3, 6].

В процессе изучения курса педагогики студент оказывается в ситуации выбора, но при отсутствии педагогического опыта он всегда руководствуется собственными взглядами, в основе которых лежит его житейский опыт. И как показывает наша практика, при изучении педагогической теории студентом воспринимается и усваивается только то знание, которое соответствует его жизненному опыту, его ценностным ориентациям.

1. Педагогическое знание – всегда оценочное знание, как самих авторов, так и тех, кто его изучает, студентов. Необходимость изучать «чужой» опыт и знания без возможности выразить свое отношение делает процесс обучения неполноценным, формализует получаемые знания. Таким образом, формирование педагогической позиции, в которой находят отражение научные знания и жизненный опыт студента, его ценностные ориентации и профессионально-педагогические ценности, становятся важнейшей задачей преподавателя педагогики (Видт И.Е., Гинецинский В.И., Гречихин А.А., Краевский В.В.).

Однако студенты, изучающие курс педагогики, не ставят перед собой такой профессионально-значимой задачи, как развитие педагогической позиции. Единственным критерием педагогической обученности, по их мнению,

выступают умения, связанные с организацией различных форм воспитательно-образовательного процесса, причем, умения анализировать, сравнивать, обобщать, выделять существенные связи и характеристики и др. не воспринимаются ими как составная часть педагогического мастерства. Студент имеет неверные установки на изучение теоретического курса, он ожидает своей «научности» сразу же после сдачи экзамена, по курсу педагогики в его успешных действиях на педагогической практике.

Кроме того, процесс преподавания и контроль знаний по теории педагогических дисциплин традиционно ведется на уровне формального усвоения знаний, то есть получается, что подготовка учителя, в основном, ведется как процесс овладения педагогическими знаниями и лишь в меньшей степени как овладение умениями осмысливать ситуации, принимать решения, обосновывать свои действия. При традиционном подходе оказывается, что изучение педагогического знания не приносит в развитие личности будущего профессионала каких-либо изменений. Педагогическое знание не воспринимается студентом как фактор его профессионально-педагогического становления. (Антонова С.Г.)

На педагогической практике студенту со стороны школы также не предъявляются требования, которые изучались ими на теоретических занятиях, на первое место выступают умения, связанные с организацией воспитательно-образовательного процесса. Практика показывает, что студенты недооценивают умений, приобретаемых благодаря теории, а потому потенциальные возможности теоретической подготовки студентов как будущих педагогов также остаются невостребованными ими в процессе их профессионально-педагогического развития.

Корректировка установок и ожиданий студентов, осмысление ими задач профессионально-педагогического становления, которые реально могут быть решены в процессе изучения теоретических дисциплин – одна из проблем преподавателя педагогики. В связи с обозначенными проблемами на протяжении многих лет нашей педагогической деятельности мы пытались вносить некоторые коррективы в традиционный процесс преподавания курса «Общая педагогика».

На наш взгляд, на этапе теоретической подготовки возможно решение следующих задач:

а) формирование педагогической позиции у каждого студента как системы принципов и норм его будущей педагогической деятельности;

б) развитие педагогической направленности мышления как способности студента анализировать и оценивать возникающие в процессе личностного развития ребенка проблемы, обосновывать принимаемые решения.

Наш опыт позволяет утверждать, если процесс изучения педагогики сориентирован только лишь на заучивание текста учебника, то можно наблюдать формальное усвоение педагогического знания. Нами были подготовлены учебные пособия по курсу «Общая педагогика», в которых мы попытались решить данную проблему. (Например, «Развитие и воспитание личности», «Цель и сущность процесса воспитания», «Возрастные особенности развития и воспитания личности» и др.) В пособии представлены разные точки зрения авторов на решение конкретных педагогических проблем, что делает возможным вносить элементы диалога в лекционно-практические занятия курса «Общая педагогика». В процессе таких занятий актуализируется субъектная позиция студента, он не только знакомится с известными педагогическими теориями, но и высказывает свое отношение к известному опыту, учится его анализировать и оценивать. Работа с данными пособиями изначально ориентирует студентов на выявление и формирование собственной педагогической позиции. Однако педагогическая позиция, которая формируется у студентов на протяжении всего курса педагогики, проявляется не как личное отношение к той или иной проблеме, а основывается на многогранном опыте, известном в педагогической культуре. Диалоговые формы занятия используются нами и как возможный диалог студентов с классиками педагогики и психологии.

Культурологический подход, определяющий содержание педагогического образования, нашел отражение при подготовке учебных пособий.

Нами была предпринята попытка разделить весь педагогический курс на блоки – 5 основных (фундаментальных) и 8 прикладных (положения общей педагогики рассматриваются в контексте решения конкретных задач). По каждому фрагменту курса студенту предлагается отдельная часть пособия объемом 5-7 п.л., каждая из которых может быть использована студентом в индивидуальных целях (как самостоятельное изучение, так и в качестве спецкурса для углубленного изучения отдельной проблемы).

При подготовке учебного пособия в таком варианте нами были сформулированы некото-

рые принципы его написания и использования: *монографичности* (т. е. предложить студентам более обширную информацию, отразить по возможности те исследования и тот опыт, которые наработаны в современной педагогической науке и практике) и *хрестоматийности* (т. е. представить фрагменты из известных педагогических исследований известных педагогов, психологов, философов). Мы видели свою задачу в том, чтобы представить педагогическую науку как совокупность педагогических теорий, разрабатываемых конкретными авторами и педагогами-практиками.

Следующий принцип – *личностно-ориентированной направленности*. Каждый из существующих учебников представляет собой точку зрения его автора (или коллектива авторов), а потому при изучении курса студент изначально лишен выбора, поиска собственной точки зрения, это лишает его возможности развить педагогическую позицию. В нашем пособии мы специально приводим суждения многих авторов, вводим дискуссионные моменты, формулируем ряд вопросов-проблем, побуждающих студентов к размышлениям и формулированию собственной педагогической позиции.

Последний принцип – *практико-ориентированный*. При чтении теоретического материала студентам предлагается выполнить ряд практических заданий-упражнений, которые позволяют связать теорию с практикой, учат видению практической значимости теории для решения задач личностного развития ребенка.

Это позволяет студентам обосновывать принимаемые решения, направлять свою деятельность на реализацию сущностных характеристик процессов развития и воспитания личности, позволяет избежать случайности и необдуманности действий в общении с ребенком [5, 8].

Традиционно, в известных нам пособиях, представлены в основном позиции их авторов, чем, конечно же, не исчерпывается истинность педагогического знания. Курс педагогики в нашем понимании призван помочь студентам, будущим педагогам, сориентироваться в целях, содержании и принципах педагогической деятельности, определиться в конкретных позициях. Наше пособие сочетает в себе *учебник* (содержатся научные сведения о воспитательном процессе) и *хрестоматию* (представлены выдержки из текстов известных авторов по каждой проблеме).

Мы посчитали нужным на страницах нашего пособия представить известные нам по пе-

дагогической литературе суждения, точки зрения и теории разных авторов (философов, психологов, физиологов и педагогов) на решение конкретных педагогических задач. Студентам предлагается возможность занять одну из позиций, которые уже сформулированы авторитетными учеными, по возможности студент может выразить и свое мнение. Педагогическая наука, как и любая другая наука, создавалась авторами, и в процессе ее изучения у студентов должна сложиться своя педагогическая позиция. При изучении каждой темы курса студент знакомится с каждой позицией, ее аргументацией, особое внимание уделяется анализу тех ценностных ориентаций, которые обуславливают формулирование данной позиции (теории). На этом основании студент выбирает для себя ту позицию, которая ему ближе. Становится возможным проведение лекций-дискуссий, когда студент имеет возможность выразить не просто свое эмоциональное отношение к изучаемым явлениям, а сформулировать педагогическую позицию, обосновать ее, выявить те жизненные ценности, которые лежат в ее основе. Это дает возможность самому студенту корректировать свои точки зрения, если они противоречат нормам гуманистической педагогики.

Опыт проведения семинарских занятий с использованием данных пособий позволяет наблюдать, как меняется характер познавательной деятельности студентов. Во-первых, студенты поставлены в ситуацию необходимости анализа и сравнения различных точек зрения и суждений известных авторов; во-вторых, на этом основании им предлагается оценить их целесообразность (по определенным критериям); в-третьих, выбрать ту точку зрения, которая оказывается им наиболее близкой, обосновав свой выбор, студенты имеют возможность сформулировать и свою позицию. Осмысление разных педагогических позиций помогает выразить собственную педагогическую позицию. Таким образом, изучение педагогической теории становится фактором профессионального становления студента.

Наш опыт показывает, что, работая с такими пособиями, студент иначе воспринимает педагогическую науку – он воспринимает ее как возможность расширить свой педагогический кругозор и помочь сформировать личные установки и ориентиры, значимые для организации воспитательно-образовательного процесса, а также – принципы и правила, на которых выс-

траивается педагогическая деятельность. При таком подходе студент оказывается в ситуации выбора педагогических ценностей, обоснования их целесообразности для решения практических задач. Мы считаем важным, помочь студентам осмыслить наиболее типичные для современной практики педагогические позиции, которые обуславливают принятие решений и конкретные действия по их реализации [7, 9].

На наш взгляд, студенту очень важно осмыслить эти вопросы именно в тот момент его профессионального самоопределения, когда у него еще не сформировалась педагогическая позиция, не выработались стереотипы поведения и профессиональные привычки. Студенту еще только предстоит осмыслить для себя педагогические принципы и правила, выработать индивидуальный стиль своей деятельности, сформировать профессионально-значимые качества и умения. При таком подходе педагогическая теория воспринимается студентом как критерий в оценке целесообразности педагогической деятельности, ее изучение становится фактором профессионально-педагогического самоопределения.

Так, изучая проблему «Сущность процесса воспитания», студент знакомится с различными педагогическими теориями, раскрывающими его основы: авторитарной педагогикой, теориями свободного воспитания, бихевиоризма, прагматизма и т. п. Далее студентам предлагается объяснить свои симпатии и антипатии к той или иной теории. Можно наблюдать интересные ситуации, когда будущий педагог видит просчеты и негативные стороны нашей образовательной системы (то, что было оценено как негативное явление в перечисленных выше теориях).

Предлагаемая лекция-дискуссия ставит студента в ситуацию выбора, с группой единомышленников он должен обосновать целесообразность и эффективность избранной педагогической системы, показать ее преимущества перед другими, возможности в решении конкретных задач развития личности в условиях школы. Нередки случаи, когда студенты занимают позицию авторитарной педагогики, высказывая мнение об эффективности ее форм и методов, однако, когда студенты знакомятся с теоретическими обоснованиями различных форм и методов воспитания, все же понимают их антигуманный характер.

Особое внимание обращается на тип личности педагога, который может работать в дан-

ных системах (авторитарной, демократической и т. д.). Изучив педагогические теории, студенты сами составляют психологический портрет личности учителя, называют те личностные качества, которые свойственны каждому типу личности.

Важный этап профессионально-педагогического самоопределения будущих педагогов – осмысление проблемы цели педагогического процесса. На страницах нашего пособия данная проблема представлена на нескольких уровнях – философском (социологическом), психологическом и собственно педагогическом. На страницах нашего пособия представлены формулировки конкретных целей воспитательно-образовательного процесса, которые отражены в различных педагогических системах. Мы предлагаем студентам определить, как воспринимается человек (личность) в каждой из данных систем, развитие каких качеств является приоритетным. Студенты должны оценить, какие качества личности являются приоритетными для них. На наш взгляд, курс педагогики должен помогать развитию ценностных ориентаций студентов. В этом мы видим необходимость интеграции педагогического знания с другими гуманитарными курсами.

Педагогическое знание, в отличие от знаний, полученных при изучении других наук, должно быть личностно принято, оно должно быть соотнесено с особенностями личности педагога-практика. Так, можно наблюдать ситуации, в которых проявляется противоречие между теми педагогическими ценностями, принципами и нормами, которые личностно приняты педагогом-практиком (например, идея саморазвития личности, принципы естественного и природосообразного развития и воспитания, сотрудничества и т. п.) и авторитарными чертами, присущими ему (например, власть, подозрительность, стремление доминировать, недоверие и т. п.). Таким образом, оказывается, что при решении конкретных практических проблем в первую очередь «срабатывают» личностные качества, прошлый опыт, стереотипы поведения (образы наших учителей). И тогда педагогическое знание, если оно усвоено на формальном уровне, не оказывает влияния на принятие педагогических решений. Это дает повод противопоставлять «теорию» «практической деятельности». В данном случае формально усвоенные знания (т. е. то, чему учили в вузе) на практике оказываются не востре-

бованными. Мы считаем, что подготовка студентов к педагогической деятельности требует особого внимания к познанию своей личности.

В нашем пособии мы формулируем вопросы для самопознания. Наш опыт позволяет утверждать, что осмысление этих вопросов помогает студенту познавать свою личность с позиции тех требований, которые предъявляет будущая профессия. Отвечая на наши вопросы, студент задумывается о себе, своих жизненных принципах, формах поведения, личностных качествах и особенностях. Изучение педагогической теории с учетом акмеологического подхода предполагает познание того, каким надо быть, чтобы стать хорошим педагогом, и самопознание того, что нужно изменить или совершенствовать в своей личности, чтобы соответствовать тем требованиям, которые предъявляет будущая профессия. Только в этом случае воспитатель может создать тот образ жизни, организовать тот тип взаимоотношений с воспитанниками, которые станут естественным условием их развития. Так, изучая вопрос о стилях педагогической деятельности, студенты оценивают, насколько эти качества присутствуют в характеристиках их личности. Делается вывод, что педагогическое знание – это только первая ступенька в подготовке к педагогической деятельности, и если будущий учитель выражает желание работать в системе гуманисти-

ческой педагогики, значит, он должен соответствующим образом формировать свою личность. Таким образом, педагогическая теория выступает для студента как фактор его профессионального самовоспитания.

На страницах нашего пособия мы попытались показать студентам, как меняется их личность (их педагогическая позиция) в зависимости от усвоения педагогического знания (ведущих педагогических категорий-ценностей). Так, в начале пособия студентам предлагается оценить значимость некоторых категорий (например, условий для успешности развития личности ребенка), а затем еще раз вернуться к анкете после изучения данного раздела курса, после изучения всего курса педагогики. Или мы предлагаем студентам определить свою позицию каждый раз, когда он должен изучать какую-либо тему нашего курса, а при изучении другой темы, мы предлагаем студентам «вспомнить», какую позицию они занимали ранее. Нередко оказывается, что осмысление новых фрагментов педагогического знания «заставляет» изменить первоначальные позиции. Наше пособие позволяет фиксировать эти позиции и оценивать их изменения. Таким образом, педагогическое знание воспринимается студентом как фактор формирования профессионального сознания и самосознания.

Список использованной литературы:

1. Антонова С.Г. Современная учебная книга /С.Г. Антонова. – М., 2001.
2. Белухин Д.А. Основы личностно-ориентированной педагогики: курс лекций. Часть 1 /Д.А. Белухин. – М.; Воронеж, 1996.
3. Беспалько В.П. Теория учебника: дидактический аспект /В.П. Беспалько. – М., 1988.
4. Видт И.Е. Введение в педагогическую культурологию /И.Е. Видт. – Тюмень, 1999.
5. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики /В.И. Гинецинский. – СПб., 1992.
6. Гречихин А.А. Вузовская учебная книга /А.А. Гречихин, Ю.Г. Древис. – М.: Логос, 2000.
7. Загвязинский В.И. Теория обучения: современные интерпретации учебного пособия /В.И. Загвязинский. – М., 2001.
8. Краевский В.В. Общие основы педагогики /В.В. Краевский. – М., 2003.
9. Учебник III тысячелетия: создание, издание, распространение: Материалы Междунар. научн.-практ. конференции. – СПб., 2002.