

УДК 371

АЛЕКСАНДР МИХАЙЛОВИЧ ФЕДОРОВ

кандидат педагогических наук, доцент, проректор по научной работе Карельского государственного педагогического университета

fedorov@snw.ru

ЕЛЕНА НИКОЛАЕВНА ФЕДОРОВА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Карельского государственного педагогического университета

fedorov@snw.ru

**ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ ПОДХОД
К ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ**

В статье актуализируется роль ценностно-смыслового подхода к профессиональному педагогическому образованию. Анализируются основные функции интерактивного обучения. Доказывается, что практическое использование таких активных методов обучения, как кейс-стади, портфолио, фокус-группа, подтверждает эффективность интерактивного обучения и его влияние на развитие ценностно-смысловой сферы личности учителя.

Ключевые слова: культура, ценности, смыслы, ценностно-смысловой подход, педагогическое образование

В современную эпоху образование является основной стратегией развития любой страны. По заключению Международной комиссии ЮНЕСКО, именно образованию отводится решающая роль в преодолении глобальных проблем и противоречий современности. Серьезные преобразования в обществе привели к тому, что разнообразие форм жизни и свобода выбора человеком своего жизненного пути стали нормой нашего существования. Изменилось и содержание отношений человека к природе, обществу и самому себе. В эпоху глобальных перемен особый интерес представляют имеющие место изменения ценностно-смысловых структур человека: меняются не только ценности и ментальность человека, меняется сам смысл человеческой жизни. Основная задача высшего профессионального образования заключается в формировании творческой личности специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности. Решение этой задачи вряд ли возможно только путем передачи знаний

в готовом виде от преподавателя к студенту. В соответствии с переходом на качественно новый уровень подготовки специалистов акцент следует перенести с обучающей деятельности преподавателя на познавательную деятельность обучающегося. При этом основная задача преподавателя сводится не к изложению готовых знаний, а к организации учения.

В современных гуманитарно-аксиологических концепциях жизнедеятельности человека подчеркивается, что признание в индивидуальности связано с удостоверением в нем носителя ценностей, которые включают в себя многообразие траекторий субъективных систем, определяемых интенциями. Этим обстоятельством объясняется необходимость междисциплинарного анализа проблемы профессиональной подготовки студентов педагогического вуза.

Общим подходом становится ценностно-смысловой подход, направленный на раскрытие личностного потенциала каждого субъекта обучения, на полноценное развитие всех сторон его

личности. Важнейшими условиями развития личности и субъектности психологи называют включенность человека в разнообразные виды деятельности и в общение, в процессе которых имеет место присвоение культурно-исторического опыта, становление самосознания, направленности личности, ее мировоззрения и личностной культуры.

Образование также представляет собой и образ того результата, который должен быть достигнут конкретной образовательной системой, и индивидуальный результат, достояние личности, заключающееся в развитии всех ее сторон. Это невозможно свести только к совокупности знаний основ наук и соответствующих навыков и умений, к определенному уровню овладения культурой (образованность) или к способности человека к выполнению общекультурных, общечеловеческих функций и видов деятельности. Это результат, затрагивающий в той или иной мере все стороны личности. В этой связи представляется вполне закономерным происходящий сегодня пересмотр некоторых образовательных ориентиров.

Очевидно, этим во многом объясняется тот факт, что педагогика, долгое время выстраивая свои образовательные программы исключительно на основе понятия, значения, игнорировала такие ключевые термины, как «смысл», «сознание», «понимание», «живое знание», хотя А. Н. Леонтьев еще в 1947 году указывал на то, что учебный процесс наполнен значениями и не наполнен смыслами. При обращении к рассмотрению проблемы сознательного учения он подчеркивал значимость достижения именно «живого знания»: недостаточно, чтобы ребенок усвоил теоретическое или практическое значение данного предмета, но нужно, чтобы он соответственно отнесся к изучаемому, нужно воспитать у него соответствующее отношение. Только при этом условии приобретаемые им знания будут для него живыми знаниями, станут подлинными «органами его индивидуальности» и, в свою очередь, определяют его отношение к миру [2].

Иными словами, достижение личностного («живого») знания возможно только в том случае, если человек сам постигает его смысл, устанавливает связь этого знания с самим собой – своим опытом, личными переживаниями. Конкретно по отношению к процессу обучения это означает не усвоение знания как такового, а извлечение из конкретного элемента содержания образования собственного, личностного знания, не усвоение заданной извне оценки, а построение собственного оценочного суждения, не выполнение предписанной деятельности, а выработка ее индивидуального стиля, способа самовыражения через эту деятельность.

Такой подход к обучению открывает путь к школе «живого» личностного знания, к школе смыслового мышления и действия, к школе смысла (В. П. Зинченко).

Современный педагогический интерес к ценностно-смысловому содержанию жизнедеятельности личности, к ее личностным смыслам как детерминантам ее саморазвития и получения «живого» личностного знания не случаен. Массовая практика обучения зачастую строится по технократическому типу, развертывается в логике «наукоучения» (В. С. Библер). Данная система не отрицает ученика, но отводит ему пассивную роль слушателя и наблюдателя. Ведущая роль принадлежит учителю, который транслирует знания ученику, тогда как последнему остается только постараться как можно лучше усвоить преподносимое. Все это ведет к тому, что ученики усваивают и воспроизводят уже готовые, по выражению психолога В. П. Зинченко, «мертвые знания», тогда как возможности их собственного смыслотворчества остаются весьма ограниченными. Образование неизбежно приобретает регламентированный, закрытый характер.

Поскольку именно в процессе реализации смыслов человек развивает как свои творческие и познавательные возможности, так и свой внутренний мир в целом, реализация данного принципа также предполагает, что субъект обучения активно участвует в созидании знания, выступающего материалом для его собственного самостроительства, включается в процесс поиска смысла усваиваемых знаний, не ограничиваясь лишь добросовестным усвоением заданных извне значений.

Очевидно, что в данных условиях категория «смысла» не может более оставаться в тени, она выходит на передний план в рамках гуманитарной парадигмы образования. Более того, сегодня, когда все большее признание получает взгляд на образование как «смысловой универсум» (С. Галенко), приобщение обучающихся к поиску и реализации смыслов становится одной из самых главных задач образования и в то же время насущным предметом педагогического исследования.

Чтобы получить более полное представление о готовности учителей к актуализации смыслопоисковой активности учащихся как средству самопонимания, самоактуализации и получения личностного знания в процессе обучения, учителям было предложено ответить на вопрос: «Что является приоритетной целью вашей профессиональной деятельности?» В результате ответы учителей по вопросу о приоритетных целях профессиональной деятельности распределились следующим образом: обучение (предметному знанию) – 76,7 %; развитие учебных способностей – 58,2 %; адаптация учащихся к жизни – 33,6 %; становление «Я-концепции» – 8,2 %; наращивание учащихся сил саморазвития – 22,7 %.

Данные результаты свидетельствуют о том, что учителя в подавляющем большинстве выделяют лишь один – когнитивный – аспект планируемых ими целей. Выделение учителями таких целей, как «адаптация учащихся к жизни», «саморазвитие учащихся», «становление “Я-кон-

цепции»», которые хотя и получили высокую оценку учителей, но тем не менее не являются приоритетными, может свидетельствовать о том, что учителя осознают значимость активизации не только интеллектуальных сил учащихся, но и необходимость обращения к их личностно-смысловой сфере, а также создания условий для самореализации учащихся в учебном процессе. Подтверждением тому может служить и то обстоятельство, что в качестве существенного результата обучения большая часть опрошенных нами учителей выделили наряду с формированием базовых знаний учащихся развитие их личностных качеств, в том числе развитие индивидуальности учащихся. Однако, несмотря на осознание значимости развития личности учащихся в учебном процессе, наибольших успехов, по собственным оценкам учителей, они достигают в реализации обучающих (86,7 %) и контролируемых (84,05 %) целей в процессе обучения. Целей же, непосредственно направленных на активизацию субъектной позиции учащихся в процессе учения, создание условий для осмысленного самоопределения в учебной деятельности, реализации творческих возможностей учащихся, достигают менее половины опрошенных нами учителей (42,8 %).

Особенно важным в подготовке будущего учителя является интерференция дисциплин психолого-педагогического и предметного циклов, поскольку содержание учебного материала и применяемые методы оказывают стимулирующее влияние на профессиональную дидактическую компетентность, связанную с большинством функций профессионально-личностной самореализации студента (мотивационной, интеллектуальной, рефлексивной, формирования проективных умений и др.).

Однако эмпирические данные показывают, что подготовка будущих учителей по-прежнему ориентируется на репродуктивные способы овладения профессиональной деятельностью, редко используются продуктивные формы организации образовательного процесса и методы, позволяющие изменить позицию обучающихся и сделать их реальными субъектами профессионального становления.

Контент-анализ определений «центрированного на ученике подхода», предложенных нами работающим молодым учителям, показал, что, по мнению большинства учителей, центрированный на ученике подход заключается в том, чтобы держать ученика в центре внимания учителя (54,2 %). Кроме того, реализация «центрированного на ученике подхода» в процессе обучения связывалась учителями с включением в содержание обучения вопросов общечеловеческой ценности гуманных отношений между людьми (33,8 %), увеличением доли внимания каждому ученику и установлением контроля за его деятельностью (19,7 %), а также с дифференциацией учебных заданий, уче-

том индивидуальных особенностей учащихся, повышением ответственности учителя за результаты обучения и созданием на уроке под руководством учителя прочного фундамента знаний у каждого школьника.

Следовательно, можно говорить о том, что имеет место явное сужение смысла центрированного на ученике подхода и, соответственно, снижение его значимости, подмена ключевой идеи узконаправленными технологиями. Наиболее распространенное представление о центрированном на ученике подходе заключается в усилении индивидуализации в воздействии на учащегося – при фокусировании внимания на обученности как главном эффекте. «Внутренний опыт» работы ученика над самим собой, преобразования самого себя в процессе учения, которому при центрированном на ученике подходе к обучению придается смысл контекста учебной деятельности, нередко изначально оценивается учителем как не соответствующий требованиям школьного обучения. Большинство учителей считали, что главным фактором успеха на уроке является учитель, а передать инициативу учащимся можно лишь после того, как они овладеют учебным материалом под руководством учителя. Такое понимание, на наш взгляд, основано на многолетней традиции учителя быть ответственным за содержание и усвоение заданного программного материала каждым учеником, что приводит к центрированному на учителе подходу к обучению.

Педагогика как учебная дисциплина в современном высшем педагогическом образовании призвана содействовать становлению профессиональной компетентности будущих специалистов образования, проявляющейся в их умении решать определенные типы профессиональных задач. В вузе создается и реально функционирует продуктивная образовательная среда, объективно влияющая на развитие творческого потенциала студентов [1]. Содержание, методы продуктивного обучения в вузе на всех этапах не только стимулируют активность, самостоятельность, творчество студентов, но и воспитывают у них эмоционально-мотивационное отношение к творческой деятельности как к общественно и личностно значимой ценности.

В образовательный процесс вуза вводятся дополнительные дидактические компоненты интегративного характера (спецкурсы, спецсеминары, проблемные группы, практика и др.), обладающие аддитивными функциями по отношению к программному содержанию профессиональной подготовки и обеспечивающие индивидуальный корректив в развитии студента; задействован рефлексивный механизм ориентации, в результате чего студент начинает рассматривать педагогическую деятельность как необходимое условие своего развития. Необходимо и дальнейшая конкретизация данных аспектов на технологическом уровне, что позволит

определить способы и приемы их практической реализации в образовательном процессе. Мы предлагаем их следующую конкретизацию: принцип пропиленки кратко можно охарактеризовать как дифференциацию знаний, в том числе специализированных методов и компьютерных инструментов, сочетающийся с психологическими возможностями и динамическим социальным характером творческого поиска; принцип сочетания реализуемых методов и целей с целями-позициями личности и социальной группы в непрерывном переходе от исследования явлений к обоснованному и проверяемому прогнозированию процессов; принцип принятия позиции другого субъекта – через принцип актуализации личностного опыта во внутреннем диалоге и в общении, через принцип самоопределения и самовыражения; принцип мотивации успехом – через принцип использования полифункциональных, перспективных заданий, через принцип варьирования условий, заданий.

Одним из путей реализации современного предназначения педагогики в вузе выступает ее интерактивное изучение студентами. Интерактивное обучение – это обучение через опыт. Процесс интерактивного обучения включает в себя: переживание участниками конкретного опыта (это может быть игра, упражнение, изучение определенной ситуации); осмысление полученного опыта; рефлексия; применение знаний на практике. По теме «Инновационная школа – что это сегодня?» нами была организована Республиканская конференция «Продуктивная шко-

ла» (27–28 сентября 2005 года) в МОУ «Лицей № 1» г. Петрозаводска, директор – Э. Э. Слабунова, к. п. н. На данной конференции студентами и учителями посещались и анализировались уроки информатики учителя А. А. Мальковой, основная задача которых – освоение надпредметных знаний и формирование универсальных умений и навыков; уроки физики учителя Е. Н. Герасимовой в 11 «В» классе, совмещающие практический и образовательный опыт, овеществленный в конкретном продукте; уроки биологии учителя Е. И. Изотовой в 5 «А» классе, реализующие межпредметные связи биологии, астрономии, литературы, и др. Подобная совместная работа стимулирует обучающихся к ознакомлению с разными точками зрения на изучаемую проблему, к поиску дополнительной информации, к оценке получаемых собственных результатов. Учитель становится руководителем, координатором, консультантом, к которому обращаются как к авторитетному источнику информации, как к эксперту.

В меняющемся мире система образования должна формировать такие новые качества выпускника, как инициативность, инновационность, мобильность, гибкость, динамизм и конструктивность. Будущий профессионал должен обладать стремлением к самообразованию на протяжении всей жизни, владеть новыми технологиями и понимать возможности их использования, уметь принимать самостоятельные решения, адаптироваться в социальной и будущей профессиональной сфере.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3–12.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.