

А. Н. ХАРЧЕНКО

**СОВРЕМЕННОЕ
БИОЛОГИЧЕСКОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ:**

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ
И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ**



BirecMEDIA

Леонид Николаевич Харченко
Современное биологическое образование: теоретический и технологический аспекты

http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=11822350

Современное биологическое образование: теоретический и технологический аспекты Монография: Директ-Медиа; Москва; 2014
ISBN 978-5-4460-9832-3

Аннотация

В монографии в контексте нового педагогического мышления и биоэтических взглядов, на основе культурологического подхода и критического анализа теории и практики подготовки учителей-предметников обосновываются теоретический и технологический аспекты современного биологического образования. Монография предназначена для руководителей структурных подразделений и преподавателей университетов, педагогических вузов и колледжей, осуществляющих естественнонаучную, в частности, биологическую подготовку студентов, для учителей общеобразовательных школ, аспирантов, специалистов органов управления образованием.

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	4
Глава 1. Теоретико-методологические предпосылки обновления биологического образования	18
§ 1. Образование как сложный многоплановый феномен	18
§ 2. Стратегия и пути реформирования образования и высшей педагогической школы	51
Конец ознакомительного фрагмента.	55

Леонид Харченко

Современное биологическое образование: теоретический и технологический аспекты

ВВЕДЕНИЕ

Перспективы развития высшего педагогического образования в трансформируемой социальной и культурной среде связаны, во-первых, с соединением фундаментальных и практикоориентированных знаний; во-вторых, с опережающим обучением будущих учителей; в-третьих, с растущей необходимостью гуманизации образовательной среды; в-четвертых, с разработкой новых стратегий профессионального обучения, в которых начинают превалировать технологические подходы. Такие перспективы развития педагогического образования четко обозначены во всех государственных документах последних лет, касающихся подготов-

ки педагогических кадров.

Отражаемые в них направления реформирования отечественной системы образования коррелируют с основными тенденциями мирового развития:

- необходимостью подготовки людей к жизни в быстро меняющихся социально-политических и экономических условиях;

- переходом к информационному обществу, предполагающему расширение масштабов межкультурного взаимодействия;

- необходимостью решения глобальных проблем путем взаимосотрудничества, полихроматичности и бинокулярности мышления;

- расширением для личности возможностей выбора и формированием готовности к такому выбору;

- структурными изменениями в сфере занятости, определяющими постоянную потребность в повышении профессиональной квалификации, переподготовке кадров, росте их профессиональной мобильности;

- усилением роли человеческого капитала как национального богатства, что требует интенсивного, опережающего развития образования, как молодежи, так и взрослого населения.

На протяжении всего XX в. философы, политики, культурологи, ученые других научных направлений отмечали наличие в мировом сообществе глобального кризиса культуры,

необходимость перехода от одного типа культуры к другому в связи с появлением новой цивилизации с принципиально иным, чем прежде, набором культурных ценностей и норм.

В этой связи, отечественная система образования становится не только движущей силой экономического роста, повышения эффективности и конкурентоспособности народного хозяйства, но и одним из факторов национальной безопасности.

В данной ситуации коренным образом изменяются требования общества к педагогу: нужна творческая, яркая личность, способная воссоздавать культуру и творить в ней, специалист высокой квалификации и компетентности, владеющий современными педагогическими технологиями, способами их проектирования и психолого-педагогической диагностики. Основы такого профессионализма закладываются и формируются в период обучения в педагогическом высшем учебном заведении и продолжают в системе повышения кадров.

Творческий поиск в этом направлении детерминирован необходимостью разрешения ряда противоречий, характерных для современной педагогической школы: между новым качеством жизни и функционирующей системой образования; между глубокой проработанностью в теории педагогики идей гуманизации образования и отсутствием реального практического их внедрения; между увеличивающимся объемом научной информации и традиционными педа-

гогическими технологиями; между растущими требованиями к профессиональному мастерству педагогов и недостаточным уровнем их квалификации; между ростом объективной социальной значимости профессии учителя и фактической недооценкой его труда со стороны общества. В теории и практике подготовки кадров к настоящему времени назрели и другие противоречия:

– между действительным состоянием педагогического общества и потребностями в новом педагогическом знании;

– между субъективной ориентацией преподавателя на социально зрелую и активную в познавательном отношении личность обучающегося и реальной неоднородностью социального опыта, когнитивных программ и жизненных смыслов обучающихся;

– между обращенностью содержания учебной деятельности к прошлому социальному опыту и ориентацией обучающихся на будущее содержание профессиональной деятельности;

– между общественной формой существования профессиональной деятельности, коллективным характером труда, предполагающим межличностное взаимодействие и общение работников, и индивидуальной формой ее присвоения обучающимися;

– между целостностью содержания профессиональной педагогической деятельности и овладением ею обучающимися через множество предметных областей;

– между вовлеченностью в процессы труда всей личности педагога на уровне творческого мышления и социальной активности и опорой в общении, прежде всего, на процессы внимания, восприятия, памяти;

– между способом существования профессиональной деятельности как процесса и ее представленностью в обучении в виде статических систем готовых знаний и алгоритмов действий, подлежащих запоминанию;

– между пассивной позицией обучающегося и принципиально инициативной в предметном и социальном смысле позицией будущего учителя и др.

Необходимость разрешения названных и других противоречий обуславливает актуальность проблемы совершенствования педагогического образования, и связанных с ней вопросов – смены целевых ориентиров, разработки нового содержания, вариативных моделей обучения и оптимизации управления им.

Историографический анализ показывает, что на протяжении почти всего периода становления высшего педагогического образования его проблемы исследовались многоаспектно: выявлялась роль учителя в обществе, определялись методология и теория его подготовки (С. И. Архангельский, Е. П. Белозерцев, П. П. Блонский, С. Г. Вершловский, Н. В. Кузьмина, А. С. Макаренко, А. В. Мудрик, В. А. Сластенин, Г. С. Сухобская, Н. Ф. Талызина, С. Т. Шацкий, А. И. Щербаков и др.). Исследованию подвергались пути и средства со-

вершенствования учебного процесса в педагогическом вузе (О. А. Абдуллина, Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, Ю. К. Васильев, А. А. Вербицкий, В. Н. Вергасов, Ф. Н. Гоноболин, Э. А. Гришин, В. А. Кан-Калик, Г. Е. Ковалева, Р. А. Низамов, Н. Д. Никандров, Л. Ф. Спирин, В. Э. Тамарин, В. Н. Турченко и др.). Освещались проблемы, касающиеся социализации личности и гуманизации педагогического образования (К. А. Абульханова-Славская, Ш. А. Амонашвили, А. Г. Асмолов, И. В. Бестужев-Лада, А. А. Бодалев, А. А. Мелик-Пашаев, В. С. Мухина, Т. И. Шамова, Е. Н. Шиянов и др.), а также формирования у студентов готовности к осуществлению различных видов деятельности (Ю. П. Азаров, Т. Ю. Баскакова, И. А. Зязюн, М. М. Левина, А. И. Мищенко, В. А. Ситаров и др.). В трудах психологов и педагогов рассмотрены вопросы формирования культуры личности педагога (Н. П. Аникеев, И. Г. Безуглов, М. Я. Виленский, Ф. Н. Гоноболин, В. А. Крутецкий, А. А. Леонтьев, Ю. Н. Матюшкин, А. В. Петровский, А. М. Раевский, В. Э. Тамарин, Е. Н. Шиянов и др.).

Направленный анализ литературы по вопросам подготовки педагога позволил также выделить основные подходы к ее организации: нормативно-методический (Р. В. Бердичевский, М. В. Гамезо, Р. А. Низамов, Ю. М. Татур, В. М. Юшков и др.), коммуникационнотехнический (М. А. Кантеник, Ю. Г. Круглов, О. П. Кузьменков, А. М. Кувырталов, К. М. Кудрявцев, Л. Н. Ланда и др.), структурно-логический (А.

Н. Варнавский, П. Я. Гальперин, В. И. Загвязинский, Л. Я. Зорина, В. А. Извозчиков, И. И. Ильясов, И. Я. Конфедератов, И. Я. Лернер, А. М. Сохор, Н. Ф. Талызина и др.), кибернетический, в рамках которого исследовались как общие вопросы управления (Ю. К. Бабанский, М. А. Данилов, В. В. Давыдов, Б. П. Есипов, Л. В. Занков, И. Т. Огородников, М. Н. Скаткин, Л. М. Фридман, Г. И. Щукина и др.), так и психолого-педагогические его аспекты (Б. В. Бирюков, П. Я. Гальперин, Е. С. Геллер, М. С. Дмитриева, А. М. Матюшкин, Е. И. Машбиц, А. И. Раев, А. М. Сохор, Л. И. Холина, В. А. Якунин и др.).

Несмотря на столь разностороннее освещение в литературе вопросов подготовки педагогов и накопленный опыт их практического внедрения, а также новые тенденции в обществе и науке не позволяют пока говорить об исчерпывающем решении проблем подготовки учителя. Что касается подготовки учителя, то эта проблема требует глубокого переосмысления различных ее аспектов с точки зрения непрерывности интеллектуального и нравственного развития личности педагога; ориентации системы педагогического образования на новые ценности науки и культуры; реализации принципов гуманизации, демократизации, дифференциации, индивидуализации и интеграции в содержании педагогического образования, формах и методах обучения студентов; дальнейшей фундаментализации педагогического образования; переноса акцента с обучающей деятельно-

сти педагога на управляющую деятельность; технологизации процесса педагогического образования и др.

Теоретический анализ литературы и опыт работы педагогических образовательных учреждений убеждают, что процесс модернизации педагогического образования в них протекает медленно, бессистемно, поскольку не обеспечен достаточной проработанностью узловых проблем. Так, до сих пор, отсутствует теоретико-методологическое обоснование путей обновления педагогического образования; не определены педагогические условия подготовки учителя в современной высшей и послевузовской педагогической школе; не разработан компетентностный подход в приложении к подготовке учителя; не выявлена специфика управления подготовкой педагога в новой образовательной ситуации; не разработаны дидактические модели образования учителя в педагогическом вузе и в системе последипломного образования; не определена специфика технологической организации образовательного процесса по подготовке учителя. В этой связи для значительной части участников педагогического процесса основные вопросы, связанные с педагогическим образованием учителя, во многом остаются неясными и на практике решаются методом проб и ошибок.

Актуальность и теоретическая неразработанность названных проблем, а также потребность практики в обобщении и систематизации накопленного опыта обусловили направление специально организованного исследования, которое

заключалось в осмыслении основных тенденций структурно-функциональной и содержательно-технологической модернизации педагогического, в том числе послевузовского образования, а также в определении и экспериментальной проверке психолого-педагогических условий, при которых возможна эффективная подготовка учителя современного типа.

В процессе исследования решался комплекс задач:

1. Обозначить проблемы современного педагогического послевузовского образования в регионе, теоретически обосновать противоречия и причины переориентации их ценностных смыслов.

2. Выделить совокупность положений, составляющих теоретико-методологическую основу подготовки учителя и обновления педагогического образования в условиях модернизации образования.

3. Сформулировать и обосновать систему факторов, обуславливающих направления модернизации педагогического образования в регионе.

4. Определить педагогические условия подготовки учителя современного типа в системе непрерывного педагогического образования на основе современных идей управления и компетентностного подхода.

5. Разработать и экспериментально проверить дидактические системы подготовки учителя как проекта его деятельности в условиях модернизированной организационно-обра-

зовательной системы региона.

Ведущая идея исследования заключалась в необходимости разработки путей обновления педагогического образования и психолого-педагогической подготовки учителя соответствующего профиля с учетом изменившихся социально-экономических и нравственно-психологических ориентаций общества, потребностей общеобразовательной школы, изменений, происходящих в педагогических науках.

Эта идея нашла свое выражение в общем замысле исследования, который основан на предположении о том, что подготовка учителя будет более эффективной, если:

- разработана и теоретически обоснована модель педагогического образования на основе идей, отражающих современные тенденции в обществе и науке, перспективы развития общеобразовательной и педагогической школы;

- осуществлена такая структурно-функциональная модернизация педагогического образования, на основе которой станет возможным непрерывное профессионально-личностное развитие учителя;

- разработана концепция содержания педагогического образования и педагогические условия его реализации в регионе;

- разработана дидактическая система на основе непрерывного профессионально-личностного развития учителя в структуре непрерывного педагогического образования.

В исследовании обосновываются взгляды на модернизацию

цию педагогического образования в системах педагогического вуза и повышения квалификации, при этом используются следующие суждения:

– современное педагогическое образование характеризуется наличием глубоких противоречий. Сложившаяся в прошлом система так называемого «поддерживающего обучения» не соответствует требованиям формирующейся постиндустриальной цивилизации. Коренные изменения в образовательной практике могут быть достигнуты только на основе обновленного образования, которое выступает условием ее теоретического переосмысления;

– любая образовательная система надежно функционирует лишь при наличии соответствующего ей профессионала. Модернизация высшего и послевузовского педагогического образования должна быть ориентирована на подготовку учителя современного типа. Понятие «учитель современного типа» выступает феноменом, отражающим принципиально новые социально-ценностные и нравственно-психологические ориентации общества, современные тенденции в развитии педагогической науки, построении и функционировании системы педагогического образования с учетом накопленного мирового и отечественного опыта;

– одним из перспективных направлений развития системы подготовки учителя в высшей и послевузовской педагогической школе является непрерывное педагогическое образование. Данная система предполагает организацию такого

педагогического процесса, в котором возможна подготовка учителя в соответствии с личностными возможностями обучающихся, на основе их самоопределения ценностных ориентаций, жизненных смыслов и мотиваций;

– педагогическое образование, являясь частью системы непрерывного образования в контексте «образование-труд-занятость», позволяет осуществлять гармоничное развитие сущностных сил и творческих возможностей личности. Ключевым элементом обновленной организационно-образовательной системы является гуманизация, составляющая и важнейшую характеристику нового педагогического мышления, и образа жизни учителя, и подхода к определению содержания педагогического образования, которое выступает одним из средств формирования общей и профессиональной культуры и компетенции учителя. Технологически это связано с реализацией культурологического и компетентностного подходов к формированию содержания, новых методик педагогического образования, которые заключаются в обеспечении субъектной позиции развития учителя;

– структурно-функциональное и содержательно-технологическое обновление педагогического образования предполагает преобразование ролей и функций в учебно-педагогическом процессе и утверждение субъект-субъектных отношений. Это становится возможным благодаря применению новых управленческих идей, основанных на системном, процессном, ситуационном и других подходах. Наибо-

лее эффективно они реализуются в структуре дидактического управления, которое является фактором творческой самореализации личности преподавателя в разнообразных видах педагогической деятельности и общения. Реализуемый в управленческом цикле индивидуально-творческий и деятельностный подходы предусматривают диагностику творческих потенций обучающихся, учет мотивации обучающихся и ее динамики в процессе образовательно-профессиональной подготовки, создание условий для самореализации и саморазвития личности учителя.

В исследовании изложена совокупность теоретических положений и выводов, содержащих решение сложной научно-педагогической проблемы:

- на концептуально-системном уровне раскрываются теоретические основы педагогической подготовки учителя в структуре обновленного организационно-образовательного процесса;

- предлагается концепция, раскрывающая суть исследуемого феномена и служащая теоретической базой для дальнейшего развития теории и практики педагогического образования;

- обосновывается роль дидактических комплексов, включающих комплекты учебных и учебно-методических пособий, позволяющих эффективно управлять учебно-педагогической деятельностью участников образовательного процесса.

Члены ВНИКа надеются, что изложенный в исследовании взгляд на педагогическое образование поможет преподавателям в организации педагогической деятельности и даст толчок организации последующей научно-исследовательской работы: по дальнейшей оптимизации процесса подготовки учителя в условиях региональной образовательной системы, наполнению конкретным содержанием учебных дисциплин, разработке регионального содержания педагогического образования, вариативности процессов обучения, перспектив модификации стандартов педагогического образования и т.д.

Глава 1. Теоретико-методологические предпосылки обновления биологического образования

§ 1. Образование как сложный многоплановый феномен

Место образования в жизни современного общества во многом определяется той ролью, которую играют в развитии социума знания людей, их опыт, умения, навыки, профессиональные и личностные качества.

Эта роль особенно возросла во второй половине XX в., принципиально изменившись в его последние десятилетия, что нашло теоретическое отражение в ряде концепций социально-экономического развития. Среди последних особо выделяются концепция постиндустриального общества, теория человеческого капитала, идеи деятельностного общества и др. Однако наиболее глубоко возрастающая роль знаний в общественном развитии отразилась в концепциях информационного общества, становления информационной цивилизации.

Ключевое значение знаний для развития постиндустриального общества отмечают многие исследователи. В частности, Д. Белл [508, С. 168] по этому поводу пишет: «Когда знание в своей систематической форме вовлекается в практическую переработку ресурсов (в виде изобретения или организационного усовершенствования), можно сказать, что именно знание, а не труд выступает источником стоимости». Иначе говоря, информация и теоретическое знание суть стратегические ресурсы постиндустриального общества. Кроме того, знания в своей новой роли представляют собой поворотные пункты современной истории. Первый поворотный пункт – изменение характера самой науки. Наука как «всеобщее знание» стала главной производительной силой современного общества. Второй поворотный пункт – освобождение технологии от ее «императивного» характера, превращение ее в необходимый инструментальный общественно и экономического развития.

Аналогичную точку зрения высказывает Ф. Майор, который пишет о том, что образование в самом широком смысле можно назвать средством, позволяющим каждому обыкновенному человеку стать личностью, активным членом общества, искателем правды и выразителем этой правды, способным пусть даже неосознанно, помочь каждой общине, каждому обществу сделать шаг к лучшей жизни.

Наряду с признанием ведущей роли образования в развитии общества и личности, стало меняться само понятие

«образование». На протяжении длительного времени оно отождествлялось с организованным и длительным процессом обучения в начальной, средней, высшей школе, т.е. в специальной системе, созданной для реализации целей образования. В расширительной трактовке под образованием понимается все, что имеет своей целью изменить установки и модели поведения индивидов путем передачи им новых знаний, развития новых умений и навыков. Именно в таком смысле это понятие трактуется в словарных источниках (БСЭ, СЭС, Педагогический словарь): образование – это процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков; необходимое условие подготовки человека к жизни и труду.

В Законе об образовании РФ [172, С. 23] приводится следующее определение: «Образование – это целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества и государства, сопровождающийся констатацией достижения обучающимся определенных государственных образовательных уровней – цензов».

В современной педагогической литературе (Н. В. Бордовская, З. И. Равкин, А. А. Реан, С. И. Розум и др.) под образованием понимается *социокультурный феномен*, выполняющий разнообразные социокультурные функции:

1. Образование – это один из оптимальных и интенсивных способов вхождения человека в мир науки и культуры.
2. Образование есть практика социализации человека и

преемственности поколений.

3. Образование является механизмом формирования общественной и духовной жизни человека и отраслью массового духовного производства.

4. Образование – процесс трансляции культурно-оформленных образцов человеческой деятельности.

5. Образование – способ развития региональных систем и сохранения национальных традиций.

6. Образование – социальный институт, через который передаются и воплощаются базовые культурные ценности и цели развития общества.

7. Образование – активный ускоритель культурных перемен и преобразований в общественной жизни и в отдельном человеке.

Функциональный подход к образованию (В. С. Библер, Б. С. Гершунский, А. Ф. Лосев, В. В. Розанов, Н. С. Розов, В. А. Сластенин и др.) позволяет рассматривать его в разных смысловых плоскостях:

- образование как ценность;
- образование как система;
- образование как процесс;
- образование как результат.

На наш взгляд, такое многоаспектное рассмотрение понятия «образование» вовсе не означает нарушения его целостности, а отражает лишь возможность и необходимость акцентирования внимания на тех или иных сторонах его функ-

ционирования.

Обращаясь к сущностной характеристике образования, С. И. Гессен писал: «Образование есть не что иное, как культура индивида. И если по отношению к народу культура есть совокупность неисчерпаемых целей-заданий, то по отношению к индивиду образование есть неисчерпаемое задание. Образование по существу своему не может быть никогда завершено. Мы образовываемся всю жизнь, и нет такого определенного момента в нашей жизни, когда мы могли бы сказать, что нами разрешена проблема нашего личного образования. Только необразованный человек может утверждать, что он сполна разрешил для себя проблему образования» [105, С. 35].

Латинский термин «культура» означает взращивание, совершенствование чего-либо. Применительно к человеку это означает взращивание, совершенствование, формирование его образа.

Принимая во внимание такую трактовку, культура выступает предпосылкой и результатом образования человека. В этой связи уместно привести еще одно высказывание С. И. Гессена: «Задача всякого образования – приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурного» [105, С. 36].

Таким образом, можно сказать, что целями образования являются культурные ценности, к которым в процессе обра-

зования должен быть приобщен человек.

По мнению Н. В. Бордовской и А. А. Реана [62, С. 63], соотношение образования и культуры можно рассматривать по-разному:

- в рамках культурологической парадигмы педагогической системы;
- через формирование поликультурного образовательного пространства;
- в условиях культурно-исторического типа образовательной системы (вуза, школы);
- как систему культурно-образовательных центров в рамках одной или разных стран;
- через анализ дисциплин культурологической направленности;
- путей и способов развития культуры субъектов образования;
- описания и прогнозирования образа культурного и образованного человека конкретной исторической эпохи; через раскрытие специфики культурно-образовательной среды;
- обобщения, сохранения и возрождения культурно-образовательных традиций народа, этноса, нации.

Не вдаваясь в детальный анализ перечисленных отношений, отметим лишь, что образование и культура – две стороны генетически единого процесса антропо- и социогенеза. Их более или менее гармоничное взаимодействие обес-

печивает производство, тиражирование, передачу, усвоение и потребление знаний и ценностей.

Начиная с 60-х годов XX в. российская культура стала обогащаться идеями диалога, сотрудничества, толерантности, уважения личности, которые долгое время не транслировались педагогикой в образовательную практику. В этой связи стало очевидным, что классическая модель образования морально устарела. Возникла потребность в таких философско-педагогических идеях, которые могли стать методологией новой педагогики.

Одной из таких идей стало выявление гуманистического потенциала образования, его отношения к человеку как субъекту познания, общения, творчества. В практическом плане ее решение было связано с рассмотрением аксиологических (ценностных) аспектов образования, его «человеческого измерения» (В. А. Сластенин).

Выбор аксиологического подхода в качестве методологической основы современной педагогики позволил рассматривать образование как *социально-педагогический феномен*, который получил свое отражение в основных его идеях: универсальность и фундаментальность гуманистических ценностей, единство целей и средств, приоритет идеи свободы.

Исходя из аксиологических идей, исследователи (Г. И. Аксенова, И. Н. Андреева, Д. Ю. Ануфриева, Ю. В. Варданян, М. Я. Виленский, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Л. С. Подымова, В. А. Ситаров, В. А. Сластенин, В. Э. Тамарин, А.

Н. Ходусов, Е. Н. Шиянов, А. И. Шутенко и др.) выделяют следующие культурно-гуманистические функции образования:

- развитие духовных сил, способностей и умений, позволяющих человеку преодолевать жизненные препятствия;
- формирование характера и моральной ответственности в ситуациях адаптирования к социальной и природной сферам;
- обеспечение возможностей для личностного и профессионального роста и для осуществления самореализации;
- овладение средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы, личной автономии и счастья;
- создание условий для саморазвития творческой индивидуальности личности и раскрытия ее духовных потенций.

Гуманистическая цель образования требует пересмотра его содержания. Оно должно включать не только новейшую научно-техническую информацию, но и гуманитарные личностно развивающие знания и умения, опыт творческой деятельности, эмоционально-ценностное отношение личности к миру и человеку в нем, а также систему нравственно-эстетических чувств, определяющих ее поведение в разнообразных жизненных ситуациях. Следовательно, человек как самоцель развития, как критерий оценки социальных процессов представляет собой гуманистический идеал происходящих в социуме преобразований. По своим целевым функци-

ям гуманизация образования является условием гармоничного развития личности и предполагает реально функционирующую систему, обеспечивающую единство непрерывного общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития личности.

Какими же особенностями и возможностями должно обладать образование, чтобы реализовать эти идеи?

Ответ на этот вопрос может быть найден при рассмотрении ряда фундаментальных философских проблем и, прежде всего, не теряющей своей значимости гегелевской трактовки природы образования на основе понимания индивидуального Я как укорененного во всеобщем. В культуре и социуме осуществляются два встречных процесса, из которых складывается образование: первый, по Ф. Гегелю, – подъем индивида ко всеобщему опыту и знанию, поскольку человек не бывает от природы тем, чем он должен быть; второй – субъективизация всеобщего опыта и знания в уникально-единичных формах Я и самопознания. По словам В. А. Сластенина [420, С. 220], «гегелевская интерпретация образования как отчуждения природного бытия и подъема индивида к всеобщности предполагает понимание самого индивида как Я и, в конечном счете, как субъекта образования».

Идея педагогической антропологии, высказанная в свое время К. Д. Ушинским, сегодня углубляется пониманием того, что человек – уникальное явление природы. Постигание феномена человека, раскрытие его внутреннего мира,

целостности предполагает опору на философскую антропологию и концепции отечественного космизма. В этой связи чрезвычайно интересной представляется мысль Н. А. Бердяева о том, что человек – это малая вселенная, микрокосм. Вселенная может входить в человека, им ассимилироваться, им познаваться и постигаться потому только, что в человеке есть весь состав вселенной, всей ее силы и качества, что «человек – не дробная часть вселенной, а цельная малая вселенная» [46, С. 29].

Принципиальное значение для понимания сущности человека имеет высказывание М. К. Мамардашвили [291, С. 17-18] о том, что «человек – это, очевидно, единственное существо в мире, которое находится в состоянии постоянного зановорождения». По словам ученого, оно «случается лишь в той мере, в какой человеку удастся собственными усилиями поместить себя в свою мысль, в свои стремления... Это же означает, что в каком-то фундаментальном смысле человек мыслящий есть некоторая природная сила... которая действует, будучи не разлагаема нами на части и не слагаема».

Многомерность человека как индивида и личности, как субъекта и индивидуальности делает его объектом исследования широкого круга естественных и общественных наук. Когда человек выступает как предмет воспитания, он является предметом педагогики.

В 60-е гг. прошлого века Б. Г. Ананьев писал [13, С. 5]:

«В системе тех или иных связей человек изучается наукой то как продукт биологической эволюции – вид Homo Sapiens, то как субъект и объект исторического процесса – личность, то как естественный индивид с присущей ему генетической программой развития и определенным диапазоном изменчивости. Исключительно важное значение имеет исследование человека как производительной основной силы общества, субъекта труда и ведущего звена в системе «человек-машина», как субъекта познания, коммуникации и управления, как предмета воспитания».

Развитие человека Б. Г. Ананьев рассматривал как единый процесс, детерминированный историческими условиями общественной жизни. Результатом взаимодействия биологического и социального в индивидуальном развитии человека, по его мнению, является формирование индивидуальности, суть которой составляют единство и взаимосвязь свойств человека как личности и субъекта деятельности.

Опыт философско-антропологической рефлексии приводит к выводу, что содержание образования должно отражать важнейшие измерения бытия человека и его деятельности в природе, обществе и культуре и особенно – в сфере образования (рис. 1).

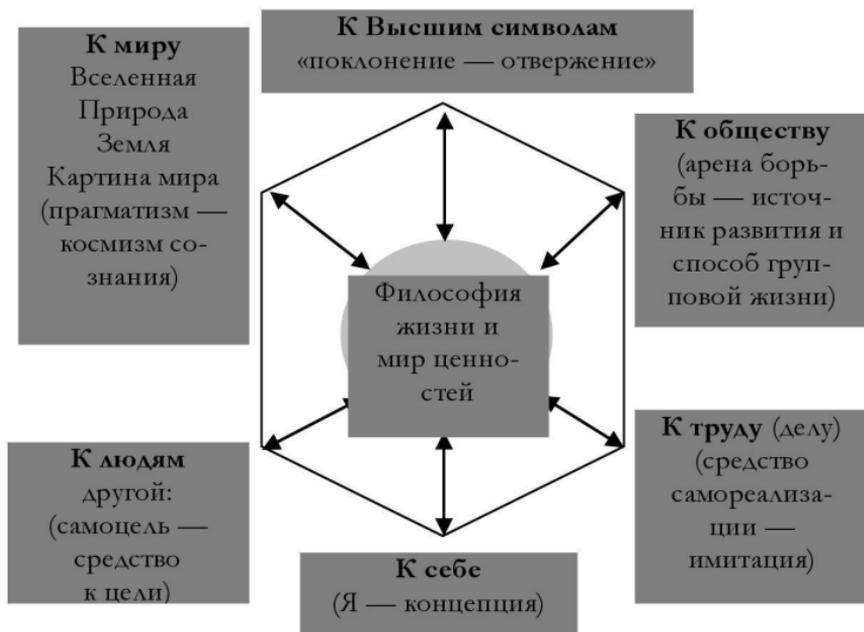


Рис. 1. Основные линии отношений бытия человека

Сущностная характеристика такого отражения – целостность картины мира и человека в нем, достигаемая комплексом различных дисциплин, взаимодействующих на базе философско-антропологической методологии. При этом вектором ориентации является феномен образования как подсистема социума, «вписанная» в метасистему культуры, которая осваивается, к примеру, будущими специалистами в историко-культурном контексте и современных формах как закономерный процесс социализации человека.

Если иметь в виду педагогическое образование, то логическим центром его содержания выступает идея универсальности знаний о человеке в его взаимосвязях с природой, обществом, культурой. Схема реализации этой идеи такова:

- человек-человек – психолого-педагогический модуль;
- человек-общество – социо-гуманитарный модуль;
- человек-культура – культурологический модуль;
- человек-природа – естественнонаучный модуль.

В свете философско-антропологической рефлексии естественнонаучный модуль обращен к той составляющей содержания образования, которая отражает бытие человека в природе. Модуль предусматривает формирование у будущего специалиста естественнонаучной картины мира, экологической культуры, ответственного отношения к природной среде.

Как отмечает В. А. Сластенин [415, С. 227], концептуальное единство и системность современного педагогического образования достигаются на следующих основаниях:

- сущностное изменение методологии образовательного процесса, его построения на системнодеятельностных, антропологических принципах мышления и деятельности;
- обновление когнитивных комплексов (учебных курсов, соотнесение их содержания внутри циклов и между блоками дисциплин) с целью достижения их проблемно-понятийных, содержательных взаимосвязей, стимулирования творческого мышления студентов, развития умения дифференцирован-

но использовать и накапливать информацию, самостоятельно оценивать и структурировать ее;

– ориентация образовательного процесса на раскрытие личностных способностей и удовлетворение познавательных интересов будущего специалиста на основе свободного выбора темпов, форм, методов обучения;

– акцентирование ценностного, духовно возвышающего содержания образования, формирование гуманистически нравственных ориентаций на основе освоения универсальных ценностей культуры как результата научно-познавательной, художественно-эстетической и образовательной творческой работы человека;

– актуализация эмоционального культурного опыта личности, реализация возможности свободного выражения чувств и убеждений, способности разрешать эмоциональные конфликты межличностных и межгрупповых отношений;

– обеспечение единства общегуманитарного базового образования и специальной подготовки с целью построения целостного и вариативного учебного процесса.

Таким образом, предложенная в свое время К. Д. Ушинским (464) концепция человека как предмета воспитания, подвергнутая современной философско-антропологической рефлексии, продолжает служить целям проектирования и обоснования содержания современного образования.

В традиционном понимании образование – это не только способ трансляции культуры, но и система. Что же конкрет-

но придает образованию системные свойства?

По мнению Б. С. Гершунского [104, С. 48], системность образования обусловлена, прежде всего, наличием общих, инвариантных качеств, к числу которых автор относит гибкость, динамичность, вариативность, адаптивность, стабильность, прогностичность, преемственность, целостность.

Наряду с перечисленными качествами, отечественная система образования наделяется исследователями (Е. В. Бондаревская, Н. В. Бордовская, В. И. Горовая, В. И. Журавлев, Н. Б. Крылова, В. С. Леднев, А. П. Лиферов, В. А. Сластенин, А. А. Реан, В. Д. Шадриков, Е. Н. Шиянов, В. А. Ясвин и др.) и такими свойствами, как: гуманитаризация, дифференциация, диверсификация, стандартизация, многоуровневость, фундаментализация, индивидуализация, информатизация, непрерывность.

Совершенно очевидно, что названные качества свойственны любым образовательным системам. При этом имеются в виду не только уровневая иерархия учебных заведений, их профильное многообразие или иерархия управления (федеральный, региональный, муниципальный уровни или уровень учебного заведения), но и территориально-региональная и национально-этническая специфика образовательных систем, разные условия их функционирования, многообразие систем, обусловленное особенностями их развития в прошлом, настоящем и в предполагаемом будущем.

В мировой практике сложились различные модели образования:

– *государственно-ведомственная организация* (самостоятельное направление в ряду других отраслей народного хозяйства);

– *развивающего образования* (В. В. Давыдов, Л. В. Занков, В. В. Рубцов и др.), предполагающая организацию образования как особой инфраструктуры через широкую кооперацию деятельности образовательных систем разного ранга, типа, уровня;

– *традиционная* (Ж. Мажо, Л. Кро, Ж. Капель, Д. Равич, Ч. Финн и др.) – систематического академического образования как способа передачи молодому поколению универсальных элементов культуры;

– *рационалистская* (П. Блум, Р. Ганье, Б. Скиннер и др.), предполагающая такую его организацию, которая обеспечивает усвоение знаний, умений и навыков, позволяющих приспособиться к существующим общественным структурам;

– *феноменологическая* (А. Маслоу, А. Комбс, К. Роджерс и др.), предполагающая персональный характер обучения с учетом индивидуально-психологических особенностей обучающихся;

– *неинституциональная* (П. Гудман, И. Ильич, Ж. Гудлэд, Ф. Клейн, Дж. Холт, Л. Бернар и др.) ориентирована на организацию образования вне социальных институтов (на «природе», с помощью Интернета, в условиях «открытых школ»,

дистантное обучение и пр.).

Функционирование любой модели образовательной системы всегда подчинено той или иной цели. Образовательные цели – это сознательно определенные ожидаемые результаты, которых стремится достичь данное общество, страна, государство с помощью сложившейся системы образования в целом в настоящее время и в ближайшем будущем.

Современная система образования в Российской Федерации представляет собой совокупность следующих взаимодействующих:

- преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности;

- сети реализующих их образовательных учреждений независимо от их организационно-правовых форм, типов, видов;

- органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций.

Принципами функционирования системы образования в России являются:

1. Гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности.

2. Единство федерального культурного и образовательного пространства. Защита и развитие системы образования национальных культур, региональных культурных тра-

диций и особенностей в условиях многонационального государства.

3. Общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся.

4. Светский характер образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях.

5. Свобода и плюрализм в образовании.

6. Демократический, государственно-общественный характер управления образованием.

7. Автономность образовательных учреждений.

Кроме того, главным признаком современной системы образования в Российской Федерации является вариативность:

а) вариативность организационно-правовых форм (государственные, муниципальные, негосударственные);

б) вариативность типов образовательных учреждений (дошкольные, общеобразовательные, профессионального образования, дополнительного образования, специальные);

в) вариативность форм получения образования (семейное образование, очная, очно-заочная, заочная формы, экстернат, самообразование);

г) вариативность содержания образования;

д) вариативность организации педагогического процесса в образовательном учреждении.

Как нам представляется, немаловажными признаками системы отечественной системы образования на современном

этапе ее развития являются инновационность и интегративность.

Инновационные процессы в образовании характеризуют качественно новый этап во взаимодействии педагогического творчества и процессов применения их результатов. Современный этап развития инновационных процессов в образовании отличает тенденция к ликвидации разрыва между процессами их восприятия, адекватной оценки освоения и применения на практике, а также к преодолению противоречия между имевшей место стихийностью этих процессов и возможностью и необходимостью сознательного управления ими. Иначе говоря, в инновационный процесс в системе образования в качестве трех основных составляющих входят: процессы создания нового, их освоения и применения. Именно они в последние десятилетия стали предметом пристального внимания как отечественных, так и зарубежных ученых и педагогов-практиков.

Интегративность как признак современной системы образования в России – это, прежде всего, интеграция ее в мировое образовательное пространство как реальность, обусловленная едиными подходами к целям, содержанию, средствам, методам обучения и воспитания.

Характеристика образования как системы была бы неполной без рассмотрения таких понятий, как «образовательно-воспитательная система» и «педагогическая система».

Образовательно-воспитательная система отражает соб-

ственно педагогический аспект функционирования любого учебного заведения соответствующего уровня и профиля. Такая система состоит из ряда взаимосвязанных компонентов: целей учебно-воспитательной и развивающей деятельности; содержания этой деятельности (учебные планы, программы, учебники и учебные пособия, компьютерные обучающие программы и т.п.); методов обучения, воспитания и развития обучающихся; средств, используемых в педагогическом процессе; организационных форм, в которых образовательная деятельность реализуется с тем или иным эффектом (49).

Педагогическая система – наиболее часто употребляемое словосочетание, используемое в педагогической науке и практике. Однако содержательные трактовки этого наукоемкого понятия существенно различаются, а иногда весьма спорны. Нередко это понятие персонифицируется и используется для характеристики деятельности выдающихся педагогов (например, Я. А. Коменского, К. Д. Ушинского, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, Дж. Дьюи, М. Монтессори и др.). В то же время, данное понятие используется для обозначения и характеристики вертикального среза педагогической деятельности в зависимости от рассматриваемого уровня образования (например, педагогическая система высшей школы). Оно же нередко соотносится с практической деятельностью преподавателя [75].

По словам Б. С. Гершунского [104, С. 54], к понятию

«педагогическая система» целесообразно апеллировать тогда, когда речь идет о критериальной, теоретической оценке интегративно понимаемой учебно-воспитательной, научно-педагогической (исследовательской) или управленческой деятельности в соответствующих общественных условиях. Только в этом случае данному понятию может быть придан не только сугубо педагогический, но и социально-культурный смысл, подчеркивающий первостепенное значение этой системы для развития социума, для реализации его важнейшей личностно-созидательной функции.

Тем не менее, при всем многообразии дефиниций смысл, вкладываемый в понятие «педагогическая система», вполне соответствует требованиям, предъявляемым к любой сложной системе, поскольку она фактически представляет собой упорядоченную совокупность взаимосвязанных элементов – целей, содержания, методов, средств и организационных форм, характеризующих в инвариантном виде все составляющие собственно педагогической деятельности в данных социальных условиях.

По своей сути образование – это процесс, т.е. движение от цели к результату. Образовательный процесс специфичен своей целенаправленностью. И в своем содержательном и организационном планах он зависит от поставленных целей и ожидаемых результатов образовательной деятельности. В этом смысле можно говорить о достаточно жесткой технологизации этого процесса, поскольку деятельность педагога

в своей основе детерминирована, predeterminedена изначально необходимостью достижения поставленных целей обучения, воспитания и развития обучающихся в органическом триединстве этих взаимодополняющих педагогических акций, в их целостности.

В педагогической литературе (М. Г. Гарунов, Л. Г. Се-мушкина, Ю. Г. Фокин, А. П. Чернышев) процессуальный аспект образования трактуется также как процесс обучения, социализации и развития, направленный на усвоение индивидом системы элементов объективного опыта человечества, необходимый для успешного осуществления им деятельности в избранной сфере общественной практики и признаваемый обществом в качестве определенного уровня развития индивида. При этом подчеркивается, что обучение не обязательно является частью образования, ибо оно может иметь и бессистемный характер. Система – ключевое слово в этом определении. Образование нельзя связывать только с накоплением определенных знаний или профессиональных навыков. Получив образование, индивид становится не просто знающим человеком, не просто специалистом: каждый получивший образование, – неповторимая личность, имеющая определенные убеждения и осознанную социальную позицию.

Процессуальный аспект образования имеет и еще одну особенность – субъект-объектное и субъект-субъектное взаимодействие обучающего и обучающихся. По сути дела речь

идет о педагогическом процессе.

Понятие «педагогический процесс» было введено П. Ф. Каптеревым: «...педагогический процесс есть всестороннее усовершенствование личности на почве ее органического саморазвития и в мере ее сил сообразно социальному идеалу». И далее: «Педагогический процесс включает в себя две основные характерные черты: систематическую помощь саморазвитию организма и всестороннее усовершенствование личности» [204, С. 170].

Как видим, П. Ф. Каптерев рассматривал педагогический процесс с позиций единства биологического и социального, т.е. процесс саморазвития, присущий организму, и педагогический процесс должны создавать единое целое, в котором последнему принадлежит определяющая роль.

Вторым теоретическим основанием для определения сути педагогического процесса может выступать идея К. Маркса: «Если человек черпает свои знания, ощущения и пр. из чувственного мира и опыта, получаемого от этого мира, то надо, стало быть, так устроить мир, чтобы человек в нем познавал и усваивал истинно человеческое, чтобы он познавал себя как человека. Если правильно понятый интерес составляет принцип всей морали, то надо, стало быть, стремиться к тому, чтобы чистый интерес отдельного человека совпадал с общечеловеческими интересами... Если характер человека создается обстоятельствами, то надо, стало быть, сделать обстоятельства человеческими» [296, С. 145–146]. Педагогиче-

ский вывод из этих положений очевиден: развитие и формирование личности в полной мере зависит от содержания, характера, направленности педагогического процесса, от микросреды, в которой находится индивид, от условий и обстоятельств, складывающихся стихийно и целенаправленно организованных в педагогическом процессе.

Сегодня в качестве философской основы педагогического процесса является гуманизм. В гуманистической педагогике личность обучающегося – это объект и субъект педагогического процесса, он сам (вместе с педагогом) определяет цель, свое назначение в жизни, выдвигает нормы, ценности, правила и исполняет, регулирует, корректирует их. Иначе говоря, гуманизм педагогического процесса – это его гуманная цель, содержание; это гуманизм межличностных отношений в его организации; это гуманные способы, формы, средства взаимодействия педагога и обучаемых; это его результат – личность, отличающаяся своими гуманными ценностями, гуманистической направленностью.

Из сказанного следует, что образование в своей качественной характеристике – это не только ценность, система или процесс. Это – еще и результат, фиксирующий факт присвоения личностью (обществом и государством) всех тех ценностей, которые возникают в процессе образовательной деятельности и чрезвычайно важны для экономического, нравственного и интеллектуального состояния цивилизации.

Рассматривая иерархическую образовательную «лестницу» восхождения человека к все более высоким образовательным результатам, Б. С. Гершунский [104, С. 70] в качестве критериев образовательной «продукции» называет грамотность, образованность, профессиональную компетентность, культуру и менталитет. При этом автор подчеркивает, что обозначенные критерии выстроены им в весьма условной последовательности. Однако в контексте взаимосвязи и преемственности этих существенно различных по своему общественно-образовательному статусу категорий можно утверждать, что грамотность – это необходимая ступень и образованности, и профессиональной компетентности, и культуры, и широко понимаемой ментальности личности. Она должна содержать в себе «ростки» каждого из последующих этапов становления личности. В этой связи грамотность полиструктурна и с позиции современного понимания «в ней должны найти свое воплощение важнейшие объективные характеристики и параметры природы, общества, человека, его духовные, нравственные личностные устои и ориентиры, а также способы познания этих характеристик и параметров в естественном единстве с формируемыми отношениями к ним» [104, С. 71].

В свою очередь отметим, что в структурной цепочке результативности образования – «грамотность» – «образованность» – «профессиональная компетентность» – «культура» – «менталитет» – именно менталитет занимает иерар-

хически высшую ступень, предопределяя содержание всех других звеньев этой цепочки. Формирование менталитета личности и социума – высшая ценность образования, квинт-эссенция культуры. В нем воплощаются глубинные основания мировосприятия, мировоззрения и поведения человека.

Важнейшей чертой современного образования следует признать приобретение им статуса сферы услуг. Как отрасль хозяйства по оказанию услуг населению в приобретении и использовании знаний образование является самой многочисленной по занятости населения. В России в этой сфере учатся и трудятся около 40 миллионов человек или 25 % населения.

Особенностью образовательной услуги является ее неосязаемость, неравномерность, непостоянство, несохраняемость, качество. Так, образование в крупных городах более качественное, чем в небольших, в столице – более разнообразное, чем на периферии. С течением времени образование устаревает и требуется его обновление.

Образование является «полуобщественным благом», поскольку оно потребляется одним лицом, но доступно для потребления многими. Кроме того, выгоду от образования получает как индивид, так и общество в целом, ибо от качества образования, в конечном счете, зависит благосостояние всей страны.

Образование можно считать «насущным благом», т.к. обучение является необходимым условием качества жизни

любого цивилизованного общества.

Сегодня проблемы модернизации образования волнуют умы не только ученых-педагогов, но и психологов, социологов, экономистов и т.д. Последние рассматривают образование как потребительский продукт на том основании, что поведение потребителя при выборе образования ничем не отличается от его поведения при выборе других товаров и услуг и может быть описано общей теорией потребительского поведения [157, С. 7–16]. К примеру, при выборе специального образования люди имеют отчетливую систему предпочтений: направление получаемого образования (гуманитарное, естественнонаучное, техническое), уровень приобретаемого образования (начальное профессиональное, среднее профессиональное или высшее профессиональное), специальность и т.п.

Выбирая индивидуальную траекторию своего образования, личность учитывает свои возможности, которые ограничены ее способностями и склонностями к тем или иным видам деятельности, предшествующим уровнем образования, материальным положением. В процессе же потребления образовательных услуг люди выбирают те, которые в большей степени удовлетворяют их интересы в знаниях. Получение образования осуществляется в соответствии с законом убывающей дополнительной полезности, суть которого состоит в том, что полезность каждой дополнительно потребленной единицы услуги уменьшается. Это происходит пото-

му, что потребность в ходе потребления постепенно «насыщается».

Современные экономические теории рассматривают образование не только как потребление, но и как инвестиции. Для индивида, например, они связаны, прежде всего, с доходом, который он будет иметь в результате полученного образования.

Объем спроса на образование в современном обществе зависит от трех факторов: потребности хозяйства, потребности общества в нем и экономической эффективности образования.

Наряду с традиционной задачей удовлетворения все возрастающего спроса на образование, образовательная система все чаще сталкивается с необходимостью удовлетворения индивидуальных потребностей. В этой связи экономическая эффективность образования заключается в том, чтобы массовое образование удовлетворяло индивидуальные потребности личности. Вот почему сегодня во всем мире образовательные системы претерпевают смены образовательных парадигм. Старая парадигма исходит из необходимости через систему формального образования подготовить человека к жизни, дать образование на всю жизнь. Новая парадигма заключается в необходимости дать базисные знания, которые позволили бы личности непрерывно в течение всей жизни получать дополнительное образование и различные квалификации в соответствии с изменяющимися потребностями

личности и социума.

Российское образование также находится в стадии смены парадигм. Прежняя парадигма исходила из отраслевой подготовки кадров и заранее известного рынка специальностей и квалификаций. В этих условиях целью образовательного производства являлось выполнение плана. Новая парадигма исходит из неизвестного диверсифицированного мобильного рынка труда. Задачей образования в этом случае становится предоставление потребителю базисных знаний по одному и более направлениям в образовании (естественному, гуманитарному или техническому). Стратегия массового образования по индивидуальным образовательным траекториям основана на давлении спроса. Образовательное производство должно улавливать изменения в спросе и быстро преобразовывать этот спрос в образовательные программы разного уровня.

Современная отечественная система образования является самостоятельной социально-экономической отраслью и представляет собой совокупность образовательных программ, образовательных учреждений, органов управления и государственно-общественных объединений. Она находится в непрерывной динамике и учитывает в своем развитии не только национальный опыт, но и мировые тенденции и традиции.

На рубеже XX и XXI вв. ЮНЕСКО (156) инициировало новые исследования проблем образования. При этом выдвигались

гаются следующие принципы:

1. Образование – одно из основных прав человека и универсальная ценность, к которой должны стремиться индивиды и общество; его следует совершенствовать и сделать доступным для каждого человека в течение всей его жизни.

2. Образование должно служить обществу инструментом созидания и распространения знания и науки.

3. Обновление и любая реорганизация образования должны быть результатом глубокого анализа новых достижений и понимания специфики каждой конкретной ситуации.

4. В образовательной политике должны доминировать три цели – справедливость, релевантность и высокое качество.

Как справедливо отмечает В. А. Сластенин [419, С. 229], «ключевой фигурой реформируемой образовательной системы выступает учитель как творец педагогического процесса, как носитель и субъект общей и профессиональной культуры». Следовательно, возникает проблема обновления педагогического образования – его идеологии, содержания, технологии.

Между тем, обновление высшего педагогического образования нельзя полноценно осуществить без анализа ведущих тенденций развития образовательной практики. К этим тенденциям относятся: многоуровневость и многоступенчатость образования; гибкость, открытость и вариативность образования; поликультурный характер и этнорегиональная направленность образования; непрерывность образования.

Не менее важно в связи с этим учитывать и обострившиеся в последние годы противоречия:

– между утвердившимся в реальной практике новым типом профессиональной деятельности учителя с преобладанием личностной направленности педагогического мышления и сложившейся моделью профессиональной подготовки учителя, ориентированной преимущественно на традиционную знаниевую парадигму педагогической деятельности;

– между односторонней ориентацией педагогического образования на повышение его «научности», насыщением его все новыми дисциплинами и все более очевидным пониманием того, что педагогическое образование не сводится к усвоению лишь одних научных основ деятельности, а предполагает развитие самого учителя, его профессионального мировоззрения и менталитета, мотивации, что деятельность, ситуационно-личностная природа современных образовательных технологий такова, что подготовку к ней нельзя обеспечить путем простого информационного насыщения будущего педагога;

– между необходимостью оперативно реагировать на непрерывно меняющиеся требования к развитию личностного и индивидуально-творческого потенциала субъектов образовательного процесса и дискретно-локальным характером изменений сложившейся системы подготовки учителя;

– между общим концептуальным уровнем современной педагогической науки с ярко выраженными тенденциями к

междисциплинарному синтезу, интеграции научного знания и актуальным состоянием теории педагогического образования, находящейся в начальной стадии своего становления.

Названные противоречия, тенденции и зависимости вплотную подводят к пониманию исходных принципов конструирования содержания педагогического образования, которыми, по мнению В. А. Сластенина, должны быть: универсальность, интегративность, целостность картины мира, фундаментальность, профессиональность, вариативность, многоуровневость.

Исходя из этих принципов, первая задача педагогического вуза сегодня состоит в том, чтобы предложить студенту системные знания о закономерных взаимосвязях человека с природой, культурой, обществом, государством, о процессах становления личности, развивающихся в мире ценностей, в отношениях к другому и к самому себе. Углубляя, развивая и уточняя целостную гуманитарную и естественнонаучную картину мира, эта общая для всех учительских специальностей составляющая профессионально-ориентированного знания позволит студенту овладеть критериями оценки социальных и природных явлений, феноменов культуры, а также способами добывания и интерпретации научной информации, ее обработки и хранения, научить умению видеть «свой» предмет в учебном процессе средней школы.

Принципиальное значение в обсуждаемом плане имеет

ориентация студента в педагогическом вузе на профессиональную деятельность, связанную с биологическим образованием школьников.

Биологическое образование признается в настоящее время в качестве одного из действенных средств решения современных проблем человека и окружающей среды, общества и природы, здорового образа жизни самого человека и др. Однако функционирующие системы биологического образования вызывают нарекания у специалистов и общественности из-за невысокой их эффективности. Потребность скорейшего преодоления различного рода препятствий на пути к достижению целей биологического образования (организационного, научного, дидактического характера и др.) обусловила необходимость обращения к этой проблеме в рамках настоящего исследования.

§ 2. Стратегия и пути реформирования образования и высшей педагогической школы

Решение актуальных проблем современного образования предполагает осмысление исторически возникших философских концепций.

Первая в Европе концепция сущности образования была сформулирована Платоном в его известной «притче о пещере», возвестившей миру, что образование есть форма познания мира. То есть раскрытие потаенного. Обосновывая идею единства истины и образования, Платон был убежден, что образование есть путь к достижению свободы и добра через познание истины. Мудрость (Софию) греческий мыслитель считал водоразделом между образованностью и незнанием, а философию (любовь к мудрости) высшим выражением софийности мира [475, С. 345–360].

В европейской философии впервые определение образования как «возрастание к гуманности» дал в 1774 г. немецкий философ – просветитель И. Г. Гердер. И. Кант в таком значении не употреблял само слово образование, но говорил о «культуре способностей» или природных задатках, которые в этом качестве представляют акт свободы действующего человека. Он говорил об обязанности, которая не

позволяет человеку «покрываться ржавчиной своему таланту» [199, С. 384].

Г. Ф. Гегель [101, С. 61] считал образование внутренней потребностью человека, выступающего как духовное существо, т.е. большее, чем он есть эмпирически. Подчеркивая связь философии и образования, он показал недостаточность природных качеств человека и подчеркнул важность образования как способа его духовного развития: «С одной стороны, человек – природное существо. Во-вторых, он существо духовное разумное. Взятый с этой стороны, он *не бывает* от природы тем, чем он *должен быть*. Животное не нуждается в образовании, ибо животное от природы есть то, чем оно должно быть. Оно лишь природное существо. Человек же должен согласовать две свои стороны, привести свою единичность в соответствие со своей разумной стороной, иначе говоря, сделать последнюю господствующей». Таким образом, Г. Ф. Гегель рассматривал образование как реализацию всеобщей сущности человека, как способ овладения всеобщим знанием, обеспечивающим выход личности за собственные пределы, за то, что он знает и испытывает непосредственно. Сущность образования он видел в достижении всеобщего знания и превращении человека в духовное существо, в результате чего человек совершает движение отчуждения к полному овладению миром через философское знание.

Рассматривая образование как специфический способ

преобразования природных задатков и возможностей, Г. Ф. Гегель, по сути дела, заложил возможность понимания взаимосвязи природы, цивилизации и культуры. Общая логика в этом случае основывается на соображении, согласно которому цивилизация дает человечеству то, то не может дать природа, а культура то, что не может дать цивилизация.

Отечественные ученые (Дж. Абдуллаев, А. А. Вербицкий, Т. П. Воронина, Б. С. Гершунский, В. В. Давыдов, И. А. Зимняя, В. П. Кашицин, О. П. Молчанова, А. М. Новиков, В. А. Сластенин, А. Д. Урсул и др.) отмечают, что в современной российской системе образования наблюдается ряд устойчивых тенденций:

– индустриализация обучения, т.е. его компьютеризация и сопровождающая ее технологизация, что позволяет действительно усилить интеллектуальную деятельность современного общества;

– переход от преимущественно информационных форм к активным методам и формам обучения с включением элементов проблемности, научного поиска, широким использованием резервов самостоятельной работы обучающихся. Другими словами, как метафорично отмечает А. А. Вербицкий, тенденция перехода от «школы воспроизведения» к «школе понимания», «школе мышления»;

– поиск психолого-дидактических условий перехода от жестко регламентированных контролирующих, алгоритмизированных способов организации учебно-воспитательного

процесса и управления этим процессом к развивающим, активизирующим, интенсифицирующим, игровым...». Это предполагает стимуляцию, развитие, организацию творческой, самостоятельной деятельности обучающихся;

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.