

Об инновационном содержании субъектно-ориентированного педагогического образования

Асадуллин Раиль Мирваевич – д-р пед. наук, проф. E-mail: rail_53@mail.ru
Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы
Адрес: 450008, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, 3-а

Аннотация. В условиях непрерывной модернизации системы образования всё более актуализируются проблемы качества подготовки учителя как ключевой фигуры всех проводимых реформ. При этом предпринимаемые меры совершенствования системы педагогического образования зачастую сводятся преимущественно к внедрению новых организационно-управленческих механизмов и практически не затрагивают внутреннюю содержательно-технологическую структуру образовательного процесса подготовки учителя.

Современные педагогические вузы, испытывая дефицит сильных абитуриентов, находятся в постоянном поиске инновационных моделей подготовки педагогов, способных решать нестандартные социальные и профессиональные задачи. Однако последние исследования в данной области не в полной мере учитывают природу педагогической деятельности, организационные и психолого-педагогические условия её формирования. Поэтому возникает необходимость специального исследования процессов и средств обновления содержательно-технологических основ подготовки педагогических кадров в целях контроля уровня сформированности у них профессиональных компетенций в соответствии с требованиями образовательных и профессиональных стандартов. Речь идёт о создании особой образовательной системы педагогического вуза, которая смогла бы обеспечить гармоничное и синхронное усвоение будущими специалистами как предметных знаний, так и способов педагогической деятельности.

В статье проводится теоретическое исследование, направленное на выявление ключевых закономерностей проектирования нового содержания педагогического образования, основой которого является формирование будущего учителя как субъекта собственной профессиональной деятельности. Описан опыт использования субъектно-ориентированной модели образования, реализуемой в Башкирском государственном педагогическом университете им. М. Акмуллы. Эффективность указанной модели подтверждена достаточно высоким уровнем осознанного освоения студентами способов проектирования и конструирования образовательного процесса, наличием позитивного и актуально обусловленного опыта осуществления педагогической деятельности.

Ключевые слова: модернизация педагогического образования, субъектный подход, многомерный образовательный процесс, субъектно-ориентированная модель образования

Для цитирования: Асадуллин Р.М. Об инновационном содержании субъектно-ориентированного педагогического образования // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 10. С. 106-117.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-10-106-117>

Введение

Специалисты, изучающие проблемы высшего образования, отмечают, что в последние годы реформирование высшей школы осуществляется в направлении организаци-

онных нововведений в ущерб изменениям в содержании и технологиях образовательного процесса, что не способствует прогрессивному развитию педагогического образования. Оно отстаёт от запросов как самих

субъектов образовательной деятельности, так и более широкого круга лиц, заинтересованных в конечных результатах функционирования его практик. Исследования проблем педагогического образования преимущественно касаются обсуждения содержания профессиональных образовательных стандартов и отдельных направлений деятельности педагогических вузов. Некоторые работы экспертов посвящены оценкам и прогнозам развития профессионального образования. Однако для педагогического образования главной задачей является формирование личности будущего учителя как субъекта самостоятельной профессиональной деятельности, что, в свою очередь, приводит профессионально-педагогическое сообщество к поиску инновационных моделей подготовки специалистов, способных решать нестандартные профессиональные задачи, проектировать развитие образовательной системы, разрабатывая принципиально новые механизмы адаптации к требованиям времени.

Проведённое нами исследование нацелено на выявление и конструирование инновационного содержания образовательных практик, выстроенных на основе психологической теории деятельности и концепции системного структурирования содержания образования. В исследовательские задачи включены: анализ структурно-содержательных характеристик педагогической деятельности и оценка потенциала формирования её субъекта, обсуждение практики специальной педагогической подготовки и качества организации субъектно-ориентированного образовательного процесса.

Педагогические вузы, испытывая дефицит сильных абитуриентов, находятся в постоянном поиске инновационных моделей подготовки специалистов образования, способных решать нестандартные социальные и профессиональные задачи. Этим, на наш взгляд, обусловлен большой интерес к проблеме учёных-педагогов, работающих в педагогических университетах. Таким об-

разом, срабатывают механизмы адаптации вузов к происходящим изменениям, когда за счёт педагогических коллективов раскрываются внутренние ресурсы развития университетов. Практически все профильные образовательные организации сегодня находятся в состоянии поиска путей и средств совершенствования педагогического образования. При этом исследования, которые проводятся в ведущих педагогических вузах Москвы, Санкт-Петербурга, Нижнего Новгорода, Томска, Новосибирска, Волгограда, определяя стратегию инноваций в обновлении содержания педагогического образования в стране, хотя и рассматривают различные стороны и направления деятельности вузов, но, к сожалению, не в полной мере учитывают природу педагогической деятельности, организационные и психолого-педагогические условия её формирования. В определённой мере это связано с тем, что деятельность современного вуза оценивается преимущественно по внешним эффектам, практически без учёта непосредственно сути образовательного процесса. Такой подход имеет отрицательные последствия, ключевым из которых является отсутствие глубокого анализа качества профессионального педагогического образования.

Вышеизложенное указывает на необходимость специального исследования процессов и средств обновления содержательно-технологических основ подготовки педагогических кадров в целях контроля уровня сформированности их профессиональных компетенций в соответствии с требованиями образовательных и профессиональных стандартов. Другими словами, речь идёт об определении особой образовательной системы педагогического вуза, которая могла бы обеспечить гармоничное и синхронное усвоение будущими специалистами как предметных знаний, так и способов педагогической деятельности. Особенности данной системы являются: многоуровневость подготовки педагогических кадров; многовариантность образовательных траекторий; усиление

практикоориентированности образовательных программ высшего образования; приближение содержания образовательного процесса, форм и методов подготовки учителей к условиям реальной профессиональной деятельности; организация в вузах центров профессиональных компетенций, позволяющих будущим учителям усваивать и тренировать умения выполнять различные педагогические функции и др. Для эффективной реализации разрабатываемой системы необходимо решить ряд вопросов, главным из которых, на наш взгляд, является определение теоретических основ, психолого-педагогических механизмов, содержания и технологии образовательного процесса в вузе, направленных на формирование личности учителя как субъекта педагогической деятельности.

В данной работе мы представляем результаты исследований кафедры педагогики БГПУ им. М. Акмуллы по указанной проблеме.

Инновационные подходы к проектированию содержания педагогического образования

В системе образования всегда сталкиваются прошлое и современность – как временные вехи, между которыми разворачивается процесс развития общества, когда присутствующие тенденции архаизации глубинных пластов педагогического сознания актуализируются и вступают в конфликт с ускоряющейся трансформацией культурно-образовательного пространства.

Масштабная модернизация педагогического образования обусловлена, с одной стороны, реформированием общего образования, вызванным необходимостью перехода к новым федеральным государственным образовательным стандартам, а с другой – общемировыми и национальными тенденциями в развитии высшего и профессионального образования. В этой связи подготовка компетентного специалиста – главная цель педагогического образования – из дискуссионного вопроса превратилась в социальную задачу, наметив целый спектр

организационно-педагогических проблем. Главная из них может быть сформулирована как «формирование будущего специалиста, способного самостоятельно, на высоком творческом и профессиональном уровне осуществлять педагогическую деятельность в условиях образовательного процесса, характеризующегося большой степенью неопределённости». Эта проблема далеко не единственная, но именно она, на наш взгляд, определяет главное направление перестройки всей системы профессионального педагогического образования.

Традиционно в педагогическом образовании решаются три слабо интегрированные задачи: предметная подготовка, которая достигается в ходе изучения гуманитарных и специальных дисциплин; профессиональная подготовка, осуществляемая в процессе прохождения педагогической практики и изучения педагогических и методических предметов; формирование исследовательских навыков в результате осуществления студентами учебно- и научно-исследовательской деятельности. Вынуждены признать, что классическая стратегия построения вузовского образовательного процесса не способствует достижению структурной целостности педагогической деятельности, тем самым не обеспечивается генетически закономерная связь, существующая между его структурами.

На практике педагогическая деятельность проявляется как целое, интегрируя в себе вышеназванные компоненты, и заключается в разработке программы создания некоторого события либо (что чаще всего бывает) нового педагогического объекта. Иными словами, основным предметом и целью педагогической деятельности выступают артефакты, то есть искусственно созданные объекты, востребованные педагогической практикой. Данное условие диктуется природой образования как процесса. Если рассматривать образовательный процесс как систему, то он, как известно, дискретно непрерывен. Непрерывность проявляется в

переходах от одного этапа к другому или из одного образовательного состояния в другое при сохранении общей установки на достижение цели. Иначе говоря, в нём можно выделить последовательно сменяющие друг друга фрагменты (фракталы), которые только в исследовательских целях можно представить в виде цепи или отдельных звеньев развития. При этом данные фрагменты представляют собой относительно замкнутое и изолированное целое, имеют структуру и механизмы развития, отвечающие требованию имманентности, что возможно только в том случае, если целостность зарождается в лоне предшествующего целого. На практике это требование означает, что в процессе движения системы все её элементы, качественно наполняясь, концентрично проявляются на каждом витке развития.

На разных ступенях соотношение системных компонентов образовательного процесса меняется. Предметная часть (содержание образования) может быть поливариативно представлена на разных уровнях одной педагогической системы, но формальная сторона (процессуальный аспект) образовательного процесса в своих базовых характеристиках должна сохраняться неизменной при непрерывных, взаимоднозначных преобразованиях. Её реализация требует функциональной полноты выполнения педагогической деятельности.

Другой аспект целостности педагогической деятельности определён её многоуровневым характером. Педагогическая деятельность своим содержанием актуализирует одновременно поведение, эмоционально-чувственную сферу и мышление субъекта деятельности, обеспечивая адекватное реагирование на все компоненты образовательного процесса, позволяя последнему когерентно соединять их, синхронизируя темп эволюции. В результате такого синтеза движение компонентов образовательного процесса может уложиться в единый темпоритм развития. Следовательно, и педагогическое образование должно иметь аналогичные

характеристики. Поскольку задача моделирования процесса развития педагогической деятельности сводится к определению возможных путей эволюции педагогических условий и средств педагогического образования, то, следовательно, и сам образовательный процесс должен также рассматриваться как многоуровневая система, в которой представлены средства и условия, способные актуализировать педагогическую деятельность как развивающееся целое.

Многомерность вузовского образовательного процесса, его рекурсивность и параллельность, дискретность и непрерывность определяют адекватный потенциал формирования субъекта педагогической деятельности. С дальнейшим изучением этой проблемы мы связываем перспективы совершенствования качества подготовки современных учителей. Проникновение в суть этой проблемы будет способствовать успешному решению не только теоретических, но и практических задач по совершенствованию процессов подготовки педагогических кадров, стоящих перед педагогическим образованием. Пока же в вузовском педагогическом образовании продолжается работа по усвоению предметных знаний, а формирование каждого отдельного вида педагогической деятельности представляется как автономный процесс. Практика специальной педагогической подготовки будущих учителей мало чем отличается от изучения математики или физики в вузе. Акцент всё ещё делается на усвоении педагогических знаний, и на выпускных экзаменах проверяется то, насколько выпускник готов ответить на теоретические вопросы из учебника, вместо аттестации готовности включиться в самостоятельную педагогическую деятельность.

Разумеется, с каждым новым шагом в исследовании этой проблемы вопросы соотношения видов педагогической деятельности в её единой целостной структуре рассматриваются всё глубже и конкретнее, раскрывая новые горизонты применения материалов науки для совершенствования процессов

формирования студентов как субъектов будущей профессиональной деятельности. Однако отсутствие эффективных педагогических технологий формирования целостной педагогической деятельности в образовательном процессе вуза тормозит эти процессы.

Действующие федеральные государственные образовательные стандарты в области профессионального педагогического образования принципиально отличаются от тех, по которым вузы работали ранее. Их качественное своеобразие состоит в том, что новые стандарты предполагают усиление междисциплинарной интеграции и повышение роли самостоятельной работы студентов в их профессиональном становлении. Но даже на фоне этих отличий основное направление инноваций связано с переориентацией образовательного процесса с предметоцентризма на функциональную подготовку специалистов. Иными словами, предполагается сохранить традиции теоретической подготовки студента и одновременно формировать компетентного (т.е. способного к практической профессиональной деятельности) специалиста¹. Но парадокс заключается в том, что образовательные стандарты направляют внимание вузовских преподавателей исключительно на набор компетенций как систему психологических, педагогических и методических знаний и умений, обязательных для освоения студентом. Такой подход к раскрытию целей педагогического образования справедлив лишь в тех случаях, когда учитель рассматривается как функционер, как часть педагогической технологии. Однако компетенции – это всего лишь внешнее выражение способностей человека и качеств его как личности. Существуют более фундаментальные качества людей и жизненные установки, которые выражают направленность компетенций и силу их выражения

¹ Вопросам модернизации педагогического образования посвящены выпуски журнала «Психологическая наука и образование» за 2014-2018 гг. См., например, [1; 2].

в педагогической профессии. Именно они и определяют успех труда специалиста: педагог не сможет достичь успеха, если он не воспитал в себе профессионально-педагогическую направленность – систему ведущих мотивов педагогической деятельности, которая является своеобразным нравственным компасом, показывающим дорогу к педагогическому успеху как результату проявления человечности, глубокого понимания происходящего, уважения достоинства и свободы личности ученика.

Образовательный процесс в педагогическом вузе должен быть ориентирован на саморазвитие личности учителя, который должен свободно ориентироваться в сложных социокультурных обстоятельствах, ответственно и профессионально действовать в условиях решения актуальных образовательных задач. Принципиально важно преодолеть наблюдающийся разрыв между учителем и человеком, гражданином и специалистом. Личностная позиция будущего педагога должна стать органичной частью его профессиональной деятельности. Таким образом, перед реформируемой системой образования стоит практическая задача обновления содержательных и технологических оснований процесса становления учителя, базирующегося на результатах последних исследований о природе педагогической деятельности и её актуальных функциях. В основу подготовки специалистов должны быть положены знания и развивающая профессиональная деятельность; последняя выступает в качестве ядра системы личностного образования студента и важнейшего интегрирующего фактора образовательного процесса в вузе.

В педагогической науке и практике данная проблема обсуждается в контексте сочетания теоретических и прикладных знаний. Несмотря на то что эти линии развития науки имеют много общих точек соприкосновения и преследуют одну общую задачу – развитие системы знаний об образовательной действительности и способах её преоб-

разования, они не перестают различаться по своим специфическим функциональным назначениям. В то же время различия в организации знаний не создают принципиальных препятствий для взаимного интеллектуального обогащения обоих исследовательских разделов, поскольку вооружают субъекты разносторонними сведениями в собственных целях. Всё сказанное о различиях и сходстве, взаимном проникновении и попеременном следовании друг за другом обсуждаемых понятий свидетельствует о запутанности общей ситуации, что становится камнем преткновения на пути рационального определения и конструктивного их использования. Для педагогического образования решение этой проблемы имеет принципиальное значение.

Используемые в вузовском образовательном процессе методы и технологии воспитания и обучения не учитывают целый ряд психолого-педагогических условий субъектного развития личности будущего учителя. Разработчики педагогических технологий, как правило, рассматривают учебный процесс в вузе как линейное явление. Между тем взаимодействие «студент – преподаватель» является многомерным, следовательно, педагогические технологии должны учитывать это обстоятельство и предусматривать систему методов воспитания и обучения, актуализирующих каждый уровень этого взаимодействия.

К настоящему времени многие исследователи (А.А. Вербицкий [3], Е.В. Бондаревская [4], Г.И. Ибрагимов [5], В.С. Лазарев [6] и др.) настаивают на преимуществе активных методов обучения: тренингов-семинаров, деловых игр, лабораторных занятий, различных видов групповой работы, проектной деятельности и т.д., – что вполне соответствует нашему взгляду на своеобразие современного образовательного процесса, заключающееся не в заучивании учебного материала, а в сознательном его преобразовании и конструировании, основанном на аксиологическом приоритете учительской этики. Это

процесс, в котором психолого-педагогические и специальные знания становятся не только целью обучения, но и средством решения профессиональных задач, инструментом создания оригинальных педагогических проектов. Причём педагогическая технология должна одновременно обеспечивать оба крыла образовательного процесса, а не по принципу «сначала усвоил педагогические знания, а затем их применил».

Мы разделяем точку зрения В.В. Краевского о том, что исследовательская и практическая функции педагогической деятельности должны формироваться и проявляться в рамках единого процесса, выражая тем самым природу труда учителя [7–9]. В русле этого подхода профессиональное педагогическое образование выстраивается как воспроизводимый конвейерный процесс с чётко фиксированным, детально описанным ожидаемым результатом, что не только позволяет сформировать эталонные образцы педагогического труда, но и развивает поисковую деятельность студентов. Для этого следует помещать студентов в ситуацию решения актуальных педагогических задач и проектирования способов их реализации, а сам учебный процесс в вузе максимально приблизить к реальным условиям выполнения педагогической деятельности. Словом, теоретические знания должны стать инструментами познания сущности и закономерностей педагогических явлений, а также решения будущими учителями задач по конструированию новых педагогических объектов: систем, процессов, технологий – и их апробации.

В течение многих лет в Башкирском государственном педагогическом университете им. М. Акмуллы велись опытно-экспериментальные исследования проблемы формирования личности будущих учителей как субъектов самостоятельной профессиональной деятельности. В результате было доказано, что субъектность – интегральное качество личности, не заданное человеку генетически. Оно формируется в особых условиях жиз-

недеятельности человека, в которых проявляются, переживаются и осмысливаются его деятельностные отношения. По этой причине важным фактором формирования личности студента как субъекта педагогической деятельности становится особый образовательный процесс с его содержательным и технологическим наполнением, позволяющий будущим специалистам развивать собственный субъективный опыт на основе имеющихся знаний и способов деятельности.

В нашей работе исследовался потенциал вузовского образовательного процесса в обеспечении условий освоения студентами одновременно двух видов педагогических знаний – фундаментальных, задача которых заключается в познании педагогической действительности, и прикладных, направленных на проектирование, конструирование способов влияния на людей и педагогические коллективы с целью их развития. Наряду с тщательным определением самих понятий «фундаментальное знание» и «прикладное знание», выявлялись механизмы взаимных переходов, установления оптимальных соотношений, определения меры необходимой и разумной достаточности указанных категорий в конструировании новых образовательных систем и процессов.

Организация субъектно-ориентированного образовательного процесса, установление объёма и способов структурирования содержания образования обеспечивались концепцией системного структурирования содержания образования и психологической теорией деятельности, что требовало учёта основных законов и механизмов развития студентов как субъектов профессиональной деятельности. Организация субъектно-ориентированного образовательного процесса предусматривала расширение знаний, наполнение их конкретным содержанием, использование различных усложняющихся во времени форм деятельности студентов, позволяющих субъекту решать более сложные самостоятельные задачи. Поэтому каждому очередному этапу развития образователь-

ного процесса соответствовала определённая структура знаний, назначение которой должно было соотноситься с уровнем учебной и профессиональной деятельности будущих учителей. Полагаем, что в совокупности эти меры обнаруживают основной принцип, обеспечивающий развёртывание учебного материала в соответствии с логикой развития субъекта познания и профессиональной деятельности.

Как правило, в работах, раскрывающих природу образовательного процесса и способы его организации, утверждается зависимость развития личности, теоретического мышления обучающихся от усвоения ими соответствующих предметных знаний и способов учебно-познавательной деятельности. Однако, как показали наши исследования, для профессионального образования принципиально важно, чтобы будущие специалисты также владели знаниями и способами проектирования, конструирования и управления педагогическими артефактами, т.е. искусственно создаваемыми объектами, необходимость которых продиктована логикой решения актуальных дидактических и воспитательных задач. Поэтому в вузовском образовательном процессе для будущих специалистов должны быть представлены знания, раскрывающие сущность, структуру, логическую организацию, методы и средства педагогической деятельности.

Очевидно, что в педагогическом вузе обязательно должны читаться курсы, содержание которых раскрывает сущность и структуру педагогической деятельности, закономерности её становления у людей, выбравших профессию педагога, организационные и психолого-педагогические условия их субъектного развития. Комплексность педагогического воздействия на студентов должна выражаться в форме завершённой образовательной системы. Речь идёт о такой структуре, которая, с одной стороны, адекватна специфике учебного процесса в вузе, а с другой – обеспечивает формирование студента как субъекта педагогической деятельности.

Теоретический анализ и многолетний опыт практической работы по формированию будущей профессиональной деятельности студентов педагогического вуза позволили нам выделить ряд общих закономерностей процесса развития педагогической деятельности будущего учителя, которые должны определять структуру вузовского образования. Основное требование состоит в изоморфном соответствии образовательного процесса структуре и закономерностям формирования педагогической деятельности студентов. Поэтому вузовское педагогическое образование, ориентированное на формирование личности будущего учителя как субъекта профессиональной деятельности, должно строиться таким образом, чтобы оно могло адекватно воспроизводить следующие особенности развития педагогической деятельности. Во-первых, существует процесс возникновения, формирования и прекращения педагогической деятельности (формируясь по образцу как исполнительская, в ходе решения творческих педагогических задач деятельность педагога приобретает черты индивидуальной, творческой); во-вторых, структурные компоненты педагогической деятельности постоянно меняют свои функции, взаимно превращаясь друг в друга (операции могут стать действиями, а действия, в свою очередь, – деятельностью; выделение действий из общей структуры деятельности, их дифференциация и специализация обогащают, развивают или формируют её новые формы); в-третьих, педагогическая деятельность на начальном и последующих этапах её формирования в образовательном процессе высшей и средней профессиональной школы должна развиваться как единая целостная трёхуровневая система; в-четвёртых, педагогическая деятельность, как и любой другой вид деятельности, первоначально возникает как система развёрнутых взаимоотношений между людьми, и лишь на этой основе формируются формы деятельности отдельного человека; в-пятых, для осознанного и це-

ленаправленного формирования у студентов навыков педагогической деятельности требуется ориентирующий образец такой деятельности; в-шестых, различные формы действий и деятельности, представленные в иерархии, обладают свойством самоподобности и взаимодетерминации [10].

В рамках обозначенного подхода благодаря формированию личности учителя как субъекта профессиональной деятельности, на наш взгляд, обеспечивается решение задач «Университета 3+», но при этом возникает необходимость разработки индивидуальной образовательной траектории развития будущего учителя, что достигается особым структурированием содержания образования и выбором оригинальной педагогической технологии, основанной на психологической теории деятельности.

Отбор содержания образования и определение логики его представления в процессе изучения дисциплин – сложная педагогическая задача. Её решение становилось предметом многочисленных исследований учёных, педагогов, психологов, методистов. В их числе – В.В. Давыдов [11], В.И. Загвязинский [12], В.С. Леднев [13], А.З. Рахимов [14], З.А. Решетова [15], Г.П. Щедровицкий [16] и др. Несмотря на то что в их подходах нет полной солидарности во взглядах, общепризнанно, что процесс присвоения людьми достижений культуры представляет собой особую форму предметной деятельности, в которой происходит воспроизведение индивидом многогранных способностей человечества, сформировавшихся в ходе общественно-исторической практики. В этой связи, актуальными являются слова А.Н. Леонтьева, который, анализируя проблемы школьного образования, предупреждает учителя о педагогических последствиях игнорирования данного положения: «Если обучающие ребёнка, прежде всего, ставят перед собой цель дать ребёнку те или другие знания, и мало уделяют внимание тому, по какому пути идёт сам ребёнок, с помощью каких операций он решает те учебные за-

дачи, которые перед ним ставятся, и не контролируют того, вовремя ли происходит их дальнейшее преобразование, то ход его развития может нарушиться» [17]. Конкретизируя цели педагогического образования, необходимо учитывать, что в образовательном процессе вуза решаются две взаимосвязанные и взаимообусловленные задачи. Первая связана с выделением объекта познания и его признаков, с определением содержания и структуры, описанием связей и отношений между элементами, алгоритмов преобразования; вторая – с описанием механизмов функционирования и развития, формулированием правил и норм преобразовательных действий, а также с оценкой возможностей использования знаний в профессиональной деятельности. Иными словами, для обучающихся знания представлены в двух видах: как знания «в форме объекта» – о явлениях, их сущности и закономерностях протекания – и как знания «в форме деятельности» – о принципах построения образовательного процесса и применения знаний в педагогической практике.

Как показывает теоретический анализ и практика экспериментального моделирования образовательного процесса в вузе, содержание образования должно разворачиваться в системной логике. Согласно данной логике обучающемуся в начале изучения курса или учебной дисциплины даётся самое общее, абстрактное понятие об изучаемом явлении. Учебный материал, представленный в генетически исходном, «клеточном» виде, развёртываясь, дифференцируется в соответствии с принципами содержательного обобщения, раскрывая историческую ретроспективу знаний. Эта специфическая форма структуры учебного материала составляет логический каркас дисциплин, их теоретическую основу, на которой выстраивается вся система знаний о педагогических явлениях, закономерностях и связях, присутствующих объекту как предмету науки. И это «исторически первое знание» является началом формирования многообразия знаний,

которые должны быть усвоены студентами. Выступая родовым знанием, оно пронизывает учебный материал раздела, курса, одновременно дифференцируясь от темы к теме, содержательно раскрываясь. Учебный материал даётся в развитии. Ни одна предыдущая учебная тема не повторяется на последующих занятиях полностью, но при этом элементы изученной темы присутствуют в «снятом виде» и тем самым обеспечивается внутреннее сохранение пройденного.

Познание сущности конкретного происходит последовательно от одного теоретически осмысленного, осознанного факта к другому, а в познавательном процессе поднимается от наблюдения явлений к теоретическому описанию и обобщению. Движение мысли происходит от простейшего определения изучаемого явления и восходит до понимания его сущности. Таким образом, понятия, которыми оперируют студенты, от занятия к занятию уточняются, конкретизируются, наполняясь содержательно, и затем используются в оценке и преобразовании педагогической действительности в квази- или реальных условиях образовательной практики.

Каждый познаваемый объект многообразен в своих внутренних и внешних связях и неисчерпаем для познания. При этом в процессе организованной данным образом познавательной процедуры объект познания ограничивается рамками и фиксируется для познающего как система определённого уровня. Каждый такой уровень является подсистемой для системы более высокого уровня и, в свою очередь, сохраняет родовые признаки для подсистемы, расположенной ниже. Таким образом, содержание образования предстаёт как структура, имеющая два вектора развития: горизонтальный и вертикальный. Каждый уровень (горизонтальная связь), обладая своей сущностью и выполняя специфические функции, одновременно оказывается в многоуровневых субординационных отношениях (вертикальные связи), каждый последующий уровень которого

конкретизирует представления об объекте. В целом предложенная система образовательного процесса педагогического вуза, представляющая собой единство целей, содержания, способов и результатов формирования личности, обеспечивает при использовании деятельностной педагогической технологии достижение целей формирования личности студента как субъекта познания и педагогической деятельности.

Итогом рассуждений может стать вывод о том, что современное педагогическое образование должно стремиться к формированию у будущих учителей особых способов ориентировки в предметной области, позволяющих им не только осознанно и критически изучать педагогическую действительность, но и усваивать средства её преобразования в ходе практической педагогической деятельности. В решении этих взаимосвязанных задач заключается один из кардинальных вопросов современного педагогического образования.

Заключение

В представленной статье рассмотрен опыт использования субъектно-ориентированной модели образования, реализуемой в Башкирском государственном педагогическом университете им. М. Акмуллы при изучении таких дисциплин, как «Дидактика» и «Теория и методика воспитания». Эффективность данной модели подтверждена достаточно высоким уровнем осознанного освоения студентами способов проектирования и конструирования образовательного процесса, наличием позитивного опыта осуществления ими педагогической деятельности. Инновационная система подготовки педагога, выстроенная на основе психологической теории деятельности и системного структурирования содержания образования, позволяет осуществлять межпредметную интеграцию, моделировать процесс с учётом логики субъектного развития будущего учителя, результатом которого является максимальное раскрытие его потенциала.

Литература

1. Рубцов В.В., Гуружатов В.А. Проектирование магистерской программы исследовательского типа с учётом результатов апробации и внедрения профессионального стандарта педагога // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 2. С. 12–21. DOI: 10.17759/pse.2016210203
2. Марголис А.А. Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 45–64. DOI: 10.17759/pse.2015200505
3. Вербичкий А.А. Контекстно-компетентный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 32–37.
4. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания // Педагогика. 2007. № 3. С. 3–14.
5. Ибрагимов Г.И. Актуальные методологические проблемы дидактики профессиональной школы // Образование и наука. 2014. № 6. С. 3–19.
6. Лазарев В.С. Связь логики и психологии в деятельностной теории мышления В.В. Давыдова // Вопросы философии. 2005. № 9. С. 71–82.
7. Краевский В.В. Соотношение педагогической науки и педагогической практики. М.: Знание, 1977. 64 с.
8. Краевский В.В. Общие основы педагогики. М.: Академия, 2008. 256 с.
9. Краевский В.В. Науки об образовании и наука об образовании (методологические проблемы современной педагогики) // Вопросы философии. 2009. № 3. С. 77–82.
10. Асадуллин Р.М. Педагогическое образование: новый взгляд // Профессиональное образование. Столица. 2017. № 4. С. 13–19.
11. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов. М.: Педагогика, 1972. 423 с.
12. Загвязинский В.И. Теория обучения. Современная интерпретация. М.: Академия, 2006. 192 с.
13. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. М.: Высшая школа, 1991. 224 с.
14. Рахимов А.З. Педагогическая технология творческого развития: методическое пособие. Уфа: Творчество, 2003. 140 с.

15. Решетова З.А. Психологические основы профессионального обучения. М.: Изд-во МГУ, 1985. 207 с.
16. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований: методологический анализ // Педагогика и логика / Щедровицкий Г., Розин В., Алексеев Н., Непомнящая Н. М.: Касталь, 1995. С. 16–200.
17. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1959. 345 с.

Статья поступила в редакцию 23.08.19

После доработки 13.09.19

Принята к публикации 23.09.19

About Innovative Content of Subject-Oriented Pedagogical Education

Rail M. Asadullin – Dr. Sci. (Education), Prof., e-mail: rail_53@mail.ru
Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla, Ufa, Russia
Address: 3a, Oktyabrskoy Revolutsii str., Ufa, 450008, Russian Federation

Abstract. The continuous modernization of the education system makes the problems of the quality of teacher training increasingly relevant. Moreover, the measures taken to improve the system of teacher education are largely confined to the introduction of new organizational and managerial mechanisms and practically do not affect the internal content and technological structure of the teacher training process.

Modern pedagogical universities are constantly looking for innovative models of training teachers that will be able to solve non-standard social and professional tasks. However, recent studies in this area do not fully take into account the nature of pedagogical activity and conditions of its formation. Thus, the need arises for a special study of the processes and means of updating the content and technologies of teacher training in order to control the level of students' professional competencies development, as required by educational and professional standards. This means the creation of a special educational system in a pedagogical university, which can provide a harmonious and synchronous mastering by future specialists of both subject knowledge and methods of pedagogical activity.

The article provides a theoretical study aimed at identifying key patterns of designing a new content for teacher education, the basis of which is the formation of a future teacher as a subject of his own professional activity. The author describes the experience of using a subject-oriented model of education, implemented at Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla. The effectiveness of this model is confirmed by the high level of students' mastery of designing methods and constructing the educational process, as well as their positive experience in the implementation of educational activities.

Keywords: teacher education, subjective approach, multidimensional educational process, subject-oriented model

Cite as: Asadullin, R.M. (2019). About Innovative Content of Subject-Oriented Pedagogical Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 10, pp. 106-117. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-10-106-117>

References

1. Rubtsov, V.V., Guruzhapov, V.A. (2016). Designing the Master Research Program Taking into Account the Results of Approbation and Implementation of the Teacher Professional Standard. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. Vol. 21, no. 2, pp. 12-21 (In Russ., abstract in Eng.). DOI: 10.17759/pse.2016210203

2. Margolis, A.A. (2015). Teacher Training Models in Applied Bachelor and Pedagogical Master Programs. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. Vol. 20, no. 5, pp. 45-64 (In Russ., abstract in Eng.). DOI: 10.17759/pse.2015200505
3. Verbitskiy, A.A. (2010). Context-Competency-Based Approach to the Modernization of Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 5, pp. 32-37. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Bondarevskaya, E.V. (2007). [Valuable Foundations of Personality-oriented Education]. *Pedagogika = Russian Education and Society*. No. 3, pp. 3-14. (In Russ.)
5. Ibragimov, G.I. (2014). Actual Methodological Problems of Didactics of a Professional School. *Obrazovanie i nauka = Education and Science*. No. 6, pp. 3-19. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Lazarev, V.S. (2005). [Link between Logic and Psychology in the Activity Theory of V.V. Davydov]. *Voprosy filosofii = Russian Studies in Philosophy*. No. 9. pp. 71-82 (In Russ.)
7. Kraevskiy, V.V. (1977). *Sootnoshenie pedagogicheskoy nauki i pedagogicheskoy praktiki* [Correlation of Pedagogical Science and Pedagogical Practice]. Moscow: Znanie Publ., 64 p. (In Russ.)
8. Kraevskiy, V.V. (2008). *Obshchie osnovy pedagogiki* [General Foundations of Pedagogy]. Moscow: Akademiya Publ., 256 p. (In Russ.)
9. Kraevskiy, V.V. (2009). [Sciences about Education, and Educational Science]. *Voprosy filosofii = Russian Studies in Philosophy*. No. 3, pp. 77-82. (In Russ.)
10. Asadullin, R.M. (2017). [Teacher Education: A New Look]. *Professionalnoe obrazovanie. Stolitsa* [Professional Education. The Capital]. No. 4. pp. 13-19. (In Russ.)
11. Davydov, V.V. (1972). *Vidy obobshcheniya v obuchenii: logiko-psikhologicheskie problemy postroeniya uchebnykh predmetov* [Types of Generalization in Teaching: Logical and Psychological Problems of Building Subjects]. Moscow: Pedagogika Publ., 423 p. (In Russ.)
12. Zagvyazinskiy, V.I. (2006). *Teoriya obucheniya. Sovremennaya interpretatsiya* [Theory of Learning. Modern Interpretation]. Moscow: Akademiya Publ., 192 p. (In Russ.)
13. Lednev, V.S. (1991). *Soderzhaniye obrazovaniya: suschnost, struktura, perspektivy* [The Content of Education: Essence, Structure, Perspectives]. Moscow: Vysshaya Shkola Publ., 224 p. (In Russ.)
14. Rakhimov, A.Z. (2003). *Pedagogicheskaya tekhnologiya tvorcheskogo razvitiya* [Pedagogical Technology of Creative Development]. Ufa: Tvorchestvo Publ., 140 p. (In Russ.)
15. Reshetova, Z.A. (1985). *Psikhologicheskiye osnovy professionalnogo obucheniya* [The Psychological Foundations of Vocational Training]. Moscow: MGU Publ., 207 p. (In Russ.)
16. Shchedrovitskiy, G.P. (1995). [The System of Pedagogical Research: Methodological Analysis]. In: Shchedrovitskiy G., Rozin V., Alekseev N., Nepomnyashchaya N. *Sbornik nauchnykh trudov "Pedagogika i logika"* [Pedagogy and Logic. Collection of Scientific Papers]. Moscow: Kastal Publ., pp. 16-200. (In Russ.)
17. Leontiev, A.N. (1959). *Problemy razvitiya psikhiki* [Problems of Development of the Psyche]. Moscow: Akademiya pedagogicheskikh nauk RSFSR Publ., 345 p. (In Russ.)

*The paper was submitted 23.08.19
Received after reworking 13.09.19
Accepted for publication 23.09.19*