

АНТРОПОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Габдулхаков В.Ф.¹, Зиннурова А.Ф.²

¹ ГНБУ «Академия наук Республики Татарстан», ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,

² ФГБОУ ВО «Казанский государственный архитектурно-строительный университет»
e-mail: Pr_Gabdulhakov@mail.ru

Аннотация

Цель статьи – выделить антропологические особенности педагогического образования, необходимые для построения эффективных моделей подготовки учителей. Антропологию педагогического образования мы рассматриваем как специально организованную систему профессиональной ориентации, отбора и подготовки учителей. В этой системе реализуются антропоцентрические координаты молодых людей, желающих стать учителями, модель организации взаимодействия с ними (межличностного или дистанционного) по овладению теорией и практикой обучения, воспитания и развития детей. При этом антропоцентрические координаты соотносятся с функциями диагностики, прогнозирования, концептуализации, проектирования и строятся с учётом органической природы человека (как субъекта воздействия и взаимодействия), овладевающего наукой воспитания (самовоспитания), обучения (самообучения), развития (саморазвития) и само-деятельности. Поэтому методологической основой исследования стало антропологическое положение И. Канта о том, что природа человека должна быть базовой основой обучения. По результатам анкетирования было установлено, что 78% поступающих по результатам ЕГЭ идут в университет не по призванию, что 72% студентов не уверены в хорошем знании профильного предмета. Доказывается, что антропология проектирования педагогического образования в современных условиях должна учитывать: психологическую природу процесса подготовки педагогов в университете; современные особенности формирования личности будущего педагога. Антропология проектирования педагогического образования должна предполагать: 1. Мотивацию старшеклассников на педагогическую профессию, отбор абитуриентов по критериям, характеризующим не только способность выполнить ЕГЭ по профильному предмету, но и способность организовывать общение с детьми, создавать рефлексивные (доверительные, но уважительные) отношения; 2. Погружение студентов в психологию, дидактику, теорию воспитания, в содержание профильного предмета и методику его преподавания; 3. Творческую деятельность студентов, которая не должна игнорировать или опережать погружение. Эта деятельность должна быть естественным продолжением (или следствием) погружения: только реальное погружение в знания может спровоцировать реальный творческий (исследовательский или практико-ориентированный) процесс.

Ключевые слова: антропология, педагогическое образование, этапы проектирования, мотивация, погружение, творчество.

ANTHROPOLOGY OF PROFESSIONAL DESIGN PEDAGOGICAL EDUCATION

Gabdulkhakov V. F.¹, Zinnurova A.F.²

¹*GNBU "Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan", FGBOU VO "Kazan (Volga Region) Federal University",*

²*FGBOU VO "Kazan State University of Architecture and Civil Engineering"*

e-mail: Pr_Gabdulhakov@mail.ru

Abstract

The purpose of the article is to highlight the anthropological features of pedagogical education that are necessary for building effective models of teacher training. We consider the anthropology of teacher education as a specially organized system of professional orientation, selection and training of teachers. This system implements the anthropocentric coordinates of young people who want to become teachers, a model for organizing interaction with them (interpersonal or remote) on mastering the theory and practice of teaching, upbringing and development of children. At the same time, the anthropocentric coordinates are correlated with the functions of diagnostics, forecasting, conceptualization, design and are built taking into account the organic nature of a person (as a subject of influence and interaction), mastering the science of education (self-education), training (self-learning), development (self-development) and independent activity. Therefore, the methodological basis of the research was the anthropological position of I. Kant that human nature should be the basic basis of education. According to the results of the survey, it was found that 78% of applicants according to the results of the Unified State Exam go to the university not by vocation, that 72% of students are not sure of a good knowledge of the profile subject. It is proved that the anthropology of designing pedagogical education in modern conditions should take into account: the psychological nature of the process of training teachers at the university; modern features of the formation of the personality of the future teacher. The anthropology of the design of pedagogical education should assume: 1. Motivation of high school students for the teaching profession, selection of applicants according to criteria that characterize not only the ability to perform a Unified state exam in a specialized subject, but also the ability to organize communication with children, create reflexive (trusting, but respectful) relationships; 2. Immersion of students in psychology, didactics, theory of education, in the content of the profile subject and the methodology of its teaching; 3. Creative activity of students, which should not ignore or outstrip immersion. This activity should be a natural continuation (or consequence) of immersion: only a real immersion in knowledge can provoke a real creative (research or practice-oriented) process.

Keywords: anthropology, pedagogical education, design stages, motivation, immersion, creativity.

Введение

Антропология педагогического образования (со времен И. Канта и К.Д. Ушинского) была ориентирована на изучение психологической природы воспитания и обучения, образования личности ребенка, антропологический подход к образованию предполагал гуманность, рефлексивность, эмпатию, любовь к воспитаннику. Поэтому проектирование дошкольного, начального, среднего и высшего образования в основном учитывало природу обучаемого (особенности восприятия, понимания, общения, познавательной и творческой деятельности). Обучающий же (то есть педагог) по умолчанию оставался малоисследованным субъектом.

Носитель педагогического образования (обучающий) в роли воспитателя, учителя, преподавателя, тьютора (репетитора), наставника, ментора, действительно, чаще оставался абстрактной категорией, наполненной педагогическими требованиями через методические указания, предписания, регламенты, положения стандарта, образовательные программы и т.д. Антропология (природа, сущность) деятельности педагога (носителя педагогического образования) оставалась малоизученной областью. Поэтому в большинстве стран до сих пор нет чётких представлений об антропологии подготовки человека к педагогической деятельности, нет соответствующей нормативно-правовой базы (педагогами могут работать не педагоги), нет требований к отбору абитуриентов на педагогические профессии (хотят ли абитуриенты работать педагогами, могут ли они работать педагогами, любят ли они детей и т.д.), нет в достаточной мере курсов профессиональной переподготовки для педагогов, не имеющих педагогического образования, нет эффективных методик коррекции широко распространенного и обсуждаемого в СМИ непедагогического поведения педагогов и т.д.

Отсутствие должного внимания к антропологии (природе) педагогического труда со стороны государства и науки только поддерживает низкий социальный и материальный статус учителей, негативное отношение к ним в обществе.

Цифровизация образования актуализировала антропологию подготовки учителей в вузе: вынужденная (в условиях пандемии) реализация дистанционных технологий поставила вопрос об антропологии проектирования профессионального педагогического образования, об антропологических (личностных, персонифицированных) и цифровых (дистанционных, бесконтактных) способах воздействия на обучающегося и взаимодействия с ним.

Если в основе педагогической антропологии – гуманность, рефлексивность, эмпатия, любовь к воспитаннику, то как это передать в онлайн-формате, оставив ЦОР (цифровой образовательный ресурс) на той или иной платформе для «независимого транснационального путешествия»?

Отсюда *цель исследования*: какие особенности современного высшего образования должна учитывать антропология подготовки педагогов в условиях активно развивающихся цифровых ресурсов.

Методология исследования строится на прагматической антропологии Иммануила Канта [1], которая изучает природу воспитанника на основе социальных, экономических, культурных и др. факторов, и рассматривает эту природу как базовую основу дидактики.

Методы исследования: анализ научной литературы, цифровых информационных источников.

Обзор литературы

В настоящее время особенности высшего профессионального образования рассматривают с разных позиций.

С точки зрения тенденций развития высшего образования, специалисты выделяют глобальные тренды: глобализацию и массовизацию образования, демократизацию, технологизацию, возрастание значимости образования в развитии человеческого капитала, непрерывность и пожизненность образования, рост конкуренции за таланты, актуализацию технологий личностно-ориентированного обучения, осознание ценностных ориентиров образования (направленность на служение обществу, повышение производительности труда), стремление к финансовой устойчивости вузов, рост интереса к онлайн-программам университетов, к аутсорсингу в сфере управления онлайн-образованием (Online Program Management) [2, 3, 4].

С точки зрения средств коммуникационного взаимодействия, рассматриваются особенности использования информационно-коммуникационных технологий, построения педагогического общения, организации самостоятельной работы, дистанционного обучения, способы решения кейсов с использованием web-браузеров [5].

С точки зрения структурных особенностей высшего образования в России и за рубежом, часто отмечают жесткую централизацию образовательных структур в нашей стране (частично в странах Западной и Восточной Европы) и децентрализацию в странах Северной и Южной Америки, особенно в США, где каждый штат определяет уровень самостоятельности университета и его место на рынке образовательных услуг]. Многие университеты США сами определяют требования к абитуриентам, перечень направлений подготовки, формы взаимодействия с работодателями и т.д. [6, 7].

С точки зрения исследовательской и практической направленности обучения в условиях неопределенности (VUCA), подчеркивается актуальность принципа «обучение через делание» («Learning by doing»), реализация которого мыслится на междисциплинарной основе и установкой на требования работодателя. При этом в обучении предлагается широко использовать проектные и проблемные формы деятельности [8].

С точки зрения моделирования образовательной деятельности вуза, выделяют различные модели современных университетов на основе показателей, используемых в России, и индикаторов, принятых за рубежом, на основе учета региональных особенностей, ресурсного обеспечения, результативности научной и инновационной деятельности [9]. В качестве основных моделей рассматриваются классические (немецкие, французские), массовые, элитарные, двухуровневые, виртуальные, модели сетевого взаимодействия и др. В

России каждый университет стремится создать свою оригинальную модель педагогического образования.

На технологическую обеспеченность высшего образования цифровым содержанием особое внимание обращают международные ассоциации исследователей в области образования (Education): WERA, EERA, BERA, ATEE, ISATT, ACER [10], международные форумы по педагогическому образованию в России: IFTE [11], SLET [12], университетские консорциумы и др. Отсюда интерес к сетевому взаимодействию, к созданию образовательных онлайн-платформ, к поиску эффективных куррикулумов обучения, к созданию таких моделей высшего образования, которые бы имели транснациональный характер.

Анализ деятельности этих исследовательских центров (ассоциаций, форумов, консорциумов) позволяет сделать вывод о том, что несмотря на огромное количество исследователей, вовлеченных в их работу, результативность проводимых ими поисков пока носит инструментальный или констатирующий характер и на качестве высшего образования существенно не отражается. Зарубежные ассоциации инициируют бизнес-проекты и конкурируют друг с другом по количеству исследователей, вовлеченных в эти проекты.

Всё это говорит о том, что перспективы развития высшего образования (особенно педагогического) должны быть связаны не столько с развитием бизнес-проектов, сколько с развитием антропологии педагогического образования – с развитием исследовательских и практически значимых способностей не только у преподавателей, но и у студентов (будущих специалистов, бакалавров, магистров, педагогов-исследователей).

Пока же рейтинговые показатели гуманитарных вузов в основном ориентированы на наукометрические показатели Scopus и WoS. Если для представителей фундаментальных наук (физики, химии, биологии и др.) – это традиционная форма признания научных результатов, то для гуманитариев восточных стран (в том числе России) – это всё ещё вынужденная форма отчетности, причём очень дорогая для российских учёных-педагогов: не каждый преподаватель способен профинансировать публикацию своей статьи в журналах Q1 или Q2.

Удовлетворенность работодателей качеством подготовки специалистов (то есть способностью выпускников качественно выполнять свои профессиональные функции в детских садах, школах, гимназиях, колледжах) рассматривается в университетах как третьестепенный показатель и вспоминают о нём в основном при аккредитации.

Развивающийся бизнес вокруг наукометрических показателей противоречит антропологии педагогического образования: в антропологии на первом плане идут ориентиры человеческой нравственности, гуманности и др., а не ориентиры бизнеса и конкуренции.

В России в университетах двухуровневой подготовки после окончания бакалавриата выпускник – бакалавр математики, физики или химии – не знает, кем он будет работать после окончания университета: ни для ученого, ни для учителя или инженера у него не хватает компетенций. Нужны дополнительные курсы подготовки (или переподготовки) по тому или иному новому профессиональному направлению. Поэтому университеты создают различные формы бинарной, интегративной, параллельной подготовки сразу по двум-трём направлениям, организуют формы сетевого взаимодействия и сотрудничества между собой. Такие формы тоже актуализируют проблемы антропологического характера: в центре этих трансформаций всё равно остаётся человек – личность, индивидуальность студента, ответственность будущего учителя.

Результаты и их обсуждение

Антропологический подход к педагогическому образованию требует учёта сущности, природы освоения педагогической профессии.

По результатам анкетирования в 2020-2021 гг. (324 абитуриента) было установлено, что 78% поступающих по результатам ЕГЭ идут в университет не по призванию и даже не допускают мысль о том, что им придётся работать учителем в школе или воспитателем детского сада.

Анкетирование студентов четвёртого курса бакалавриата (253 студента) позволило сделать вывод о том, что 72% студентов не уверены в хорошем знании профильного предмета, в правильном понимании методики преподавания, но уверены в том, что смогут имитировать инновационный урок или выступить в качестве наставника, педагогического лидера в образовательном учреждении.

Результаты проведенного исследования показывают, что антропология проектирования профессионального педагогического образования в современных условиях должна учитывать:

1. Необходимость разработки требований к отбору абитуриентов на педагогические профессии: этих требований (кроме требований ЕГЭ) практически нет;
2. Психологическую природу самого процесса подготовки педагогов в университете: в этом процессе недостаточно учитывается психология и методика погружения в содержание педагогического образования, не всегда правильно понимается организация творческой деятельности студентов;
3. Антропологические особенности формирования личности будущего педагога в новом – цифровом – мире (как человека, любящего детей, способного к рефлексии

- и эмпатии, способного использовать развивающую цифровую среду и противостоять среде обманчиво привлекательной и агрессивной);
4. Реализацию в содержании образования гуманистической установки на любовь к профессии и к человеку, который хочет стать педагогом;
 5. Использование информационно-коммуникационных технологий в межличностном общении преподавателя и студента;
 6. Особенности построения персонифицированного педагогического общения в информационной среде;
 7. Организацию развивающей самостоятельной работы в дистанционном формате;
 8. Создание технологий дистанционного обучения и цифровых образовательных ресурсов;
 9. Развитие исследовательских и практически значимых компетенций в процессе работы с кейсами, основанными на использовании web-браузеров;
 10. Включение в дистанционное образование элементов проектного, проблемного обучения, ситуаций экспертной оценки, разнообразных форм геймификации и моделирования игровой деловой деятельности.

Выводы и рекомендации

Исследование показывает, что современная подготовка педагогов (особенно в условиях цифровизации) отличается от традиционной увлеченностью вузов инновационными и цифровыми технологиями, призванными развивать творческие способности студентов, их креативность. Некоторые вузы реализуют установки на воспитание лидеров (руководителей образования), наставников и т.д. Реализация этих установок иногда противоречит антропологии педагогического образования: антропология предполагает, как минимум, три этапа:

1. Мотивацию старшеклассников на педагогическую профессию, отбор абитуриентов по критериям, характеризующим не только способность выполнить ЕГЭ по профильному предмету, но и способность организовывать общение с детьми, создавать рефлексивные (доверительные, но уважительные) отношения, управлять познавательным процессом, развивать педагогическое сотрудничество, творческую деятельность детей и т.д.

2. Погружение студентов в психологию, дидактику, теорию воспитания, в содержание профильного предмета и методику его преподавания. Не обладая реальными знаниями, студент приучается имитировать инновационную деятельность, творчество, играть роль наставника или лидера. Во многих вузах появились кабинеты имитации. С точки зрения

педагогической антропологии, есть разница между имитацией педагогической деятельности и имитацией творческой деятельности. Первая приобщает к нормам педагогической профессии, вторая учит обманывать. К сожалению, многие студенты считают, что имитация творческой деятельности – это нормативный эталон поведения современного учителя. Конечно, имитатор педагогического творчества не может принести большой пользы ребенку, образованию в целом. Погружение в предмет и методику его преподавания – это большой труд и требует определенных волевых усилий над собой: надо научиться удерживать в памяти знания, надо научиться их актуализировать, анализировать, синтезировать, трансформировать в монолог, диалог и т.д. Студент должен глубоко знать свой предмет и разбираться в психологии, дидактике и методике его освоения детьми. И здесь важно сформировать у него не образ самодостаточного имитатора (наставника или лидера), а образ молодого ищущего учителя.

3. Творческую деятельность студентов, которая не должна игнорировать или опережать погружение. Она должна быть естественным продолжением (или следствием) погружения: только реальное погружение в знания может спровоцировать реальную творческую (исследовательскую или практико-ориентированную) деятельность. Анализ курсовых, выпускных квалификационных и самостоятельных работ студентов, показывает, что студенты научились работать с программой «Антиплагиат» и показывать высокую оригинальность, однако эта оригинальность не имеет ничего общего с оригинальностью профессиональной (педагогической). Творческую оригинальность в педагогической деятельности проявляет сейчас крайне незначительное число студентов.

Список литературы

1. Кант, Иммануил. Сочинения в шести томах. - М.: Изд-во "Мысль", 1966. - (Философ. наследие). - Т. 6. - 1966. - 743 с.
2. Тенденции развития высшего образования в мире и в России. // Аналитический доклад-дайджест. – М.: Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, 2021. - 199 с.
3. Клячко, Т.Л. Образование в России: основные проблемы и возможные решения / Т.Л. Клячко. - М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2013. - 48 с.
4. Андриенко, Е.В. Сравнительная педагогика: учебное пособие / Е. В. Андриенко ; Мин-во образования и науки РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2016. – 209 с..
5. Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания [Электронный ресурс]: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 100-летию Белорус. гос. ун-та, Респ. Беларусь, Минск, 26-27 марта 2021 г. / Белорус. гос. ун-т; редкол.: Е. А. Пригодич (гл. ред.) [и др.]. – Минск: БГУ, 2021. – С. 521-527.
6. Светлов, А.А. Проблемы и перспективы развития системы образования: российский и зарубежный опыт. // Образование и воспитание. - № 1(27). – 2020. - С. 1-4.
7. Фурсова, В.В. Качество образования как фактор повышения конкурентоспособности университетского образования: зарубежный опыт и российская практика. // Вестник экономики, права и социологии. - Вып. 1. – 2015. – С. 234-238.
8. Рензулли, Дж.С., Джентри М., Рейс С.М., Селюк Е.Ю. Обогащающее обучение. Путеводитель по практико-ориентированному, основанному на потребностях студентов обучению. – Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2006. – 236 с.

9. Пономарева, О.Н. Модели и функции современных университетов // Вестник Евразийской науки. - 2020. - № 5. – С. 1-9.
10. Замятин, А.В. Введение в интеллектуальный анализ данных. – Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2016. – 119 с.
11. IFTE: Программа: VII Международный форум по педагогическому образованию. 26-28 мая 2021. – Казань, 2021. – 179 с.
12. SLET: Программа международной научно-практической конференции «Инновационные подходы применения цифровых технологий в образовании». – Ставрополь: Северо-Кавказский федеральный университет, 2021. – 24 с.