

Министерство образования и науки Российской Федерации
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
Тверской государственный университет

И. Д. ЛЕЛЬЧИЦКИЙ

В. А. ЕРШОВ, С. Ю. ЩЕРБАКОВА

**КУЛЬТУРНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ИДЕЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО
СТАНОВЛЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ
В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

Монография

ТВЕРЬ 2010

УДК 378.12
ББК Ч480.42
Л43

Рецензенты:

Доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент Российской академии образования

В. П. Бездухов

Кандидат педагогических наук, доцент,
заслуженный учитель Российской Федерации

О. В. Савинова

Лельчицкий И. Д., Ершов В. А., Щербакова С. Ю.

Л43 Культурно-антропологическая идея профессионально-личностного становления преподавателя в классическом университете: Монография. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2010. – 180 с.

ISBN 978-5-7609-0640-3

Представлены историко-теоретические предпосылки и обоснована модель реализации культурно-антропологической идеи профессионально-личностного становления преподавателя в классическом университете.

Монография адресована научным и практическим работникам сферы образования. Основные выводы и положения монографического исследования могут использоваться студентами классических университетов в рамках освоения дополнительной образовательной программы «Преподаватель», студентами высшего и среднего профессионального уровня педагогических образовательных учреждений, аспирантами педагогических специальностей, слушателями системы повышения квалификации педагогических кадров.

ISBN 978-5-7609-0640-3

Издание осуществлено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 09-06-00527а.

УДК 378.12
ББК Ч480.42

© Тверской государственный
университет, 2010

© Лельчицкий И. Д., Ершов В. А.,
Щербакова С. Ю., 2010

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	5
РАЗДЕЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ОБОСНОВАНИЯ КУЛЬТУРНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ИДЕИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПРЕПОДАВА- ТЕЛЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XXI ВЕКА.....	10
§ 1. Культурно-антропологический идеал преподавателя как педагогическая категория.....	10
§ 2. Генезис и обоснование проблемы культурно-антропологического идеала преподавателя во второй половине XIX века.....	25
§ 3. Развитие культурно-антропологической концепции идеального преподавателя в педагогических воззрениях начала XX века.....	44
§ 4. Интерпретация культурно-антропологической концепции преподавателя в трудах отечественных педагогов-гуманистов 1920–1940-х годов.....	58
§ 5. Культурно-антропологическая идея феномена преподавателя как личности и профессионала в новейшей российской истории.....	74
РАЗДЕЛ II. ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРНО- АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ИДЕИ.....	84
§ 1. Теоретические основания разработки системы педагогических компетенций преподавателя: культурно-антропологический аспект...	84
§ 2. Система ключевых педагогических компетенций преподавателя в русле культурно-антропологической идеи.....	102

РАЗДЕЛ III. КУЛЬТУРНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ.....	119
§ 1. Организационно-функциональная структура модели профессионально-личностного становления преподавателя.....	120
§ 2. Содержательный аспект культурно-антропологической модели профессионально-личностного становления преподавателя.....	124
§ 3. Методические условия, обеспечивающие профессионально-личностное становление преподавателя в контексте культурно-антропологической идеи.....	137
§ 4. Реализация культурно-антропологической идеи профессионально-личностного становления будущего преподавателя: эмпирический аспект.....	156
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	167
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	169
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	178

ВВЕДЕНИЕ

Непреходящей остается идея о глубокой и неразрывной взаимообусловленности образования и культуры как важнейшем и уникальном факторе социального прогресса, что в наше время, когда остро обозначили себя такие тенденции бытия, как духовно-нравственный кризис, финансовые потрясения, коррупция, техногенные катастрофы, терроризм, обретает глобальный смысл, связанный с перспективой выживания человечества. На различных конкретно-исторических этапах развития педагогической мысли феномен образования приоритетно трактуется как процесс приобщения молодого поколения к ценностям культуры, созданным предшествующим опытом человечества.

Уникальная миссия в достижении обозначенной задачи, определяющей настоящее и будущее, сегодня, как и в прошлом, несмотря на совокупность инновационных и интерактивных образовательных ресурсов, связанных, например, с появлением высоких информационных технологий, принадлежит учителю. Именно он, как личность и профессионал, обеспечивает Встречу наивных и доверчивых, предельно открытых в нравственном отношении детей, которые приходят в удивительную страну «Школа», юношей и девушек, вступающих на путь профессионального образования, с наследием и новейшими достижениями человеческой цивилизации. Учитель оказывает особое влияние на выбор каждым из пришедших в наполненное культурно-ценностными смыслами пространство образования собственной индивидуальной траектории духовно-этического, личностного, интеллектуального, эмоционально-чувственного развития. Все это возможно посредством формирования у молодого человека образа окружающего мира, образа другого человека и, наконец, образа «Я» в этом мире, образа эмоционально-ценностного отношения к миру, другим и самому себе, образа Бытия в целом.

Поэтому не теряет своей актуальности проблема, заключающаяся в определении личностных и профессиональных качеств, которыми приоритетно призван обладать каждый учитель или преподаватель любого типа и уровня образовательного учреждения, где ему суждено открывать перед своими учениками мир ценностей, мир знаний, мир культуры, мир непосредственного самого человека, иными словами осуществлять педагогическую миссию.

Глубинный ценностно-культурный и гуманистический смысл труда учителя постоянно актуализирует научный поиск, направленный на обоснование приоритетной идеи его профессионально-личностного становления, например, в пространстве классического университета, в котором традиционно осуществлялась подготовка преподавательских кадров для отечественной системы образования. Несомненно, что эта идея призвана, с одной стороны, отвечать непреходящим ценностям образования, с другой – соответствовать новейшим достижениям научного знания, ориентироваться на перспективы цивилизационного развития в целом.

Анализ педагогических теорий и концепций в русле рассматриваемой проблемы позволяет обозначить основные концептуальные подходы к обоснованию процесса и результатов профессионально-личностного становления преподавателя в образовательном пространстве классического университета:

- гуманистический подход, раскрывающий комплекс приоритетных личностных и профессиональных качеств, которыми должен обладать преподаватель (Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, К.Н. Вентцель, М.М. Рубинштейн, В.В. Зеньковский, С.И. Гессен, В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили);
- антропологический подход, предполагающий в качестве ведущего критерия педагогической готовности преподавателя владение им комплексом

знаний об ученике (студенте) как субъекте процесса воспитания (П.Ф. Лесгафт, К.Д. Ушинский, В.В. Зеньковский);

- системно-структурный подход, трактующий соотношение педагогических способностей с профессиональными умениями (Ф.Н. Гоноболин); представление педагогической деятельности посредством реализации конструктивной, организаторской, коммуникативной и гностической функций (Н.В. Кузьмина, А.И. Щербаков); различение общественно-политического, общенаучного и психолого-педагогического компонентов и обоснование их взаимосвязи в структуре деятельности преподавателя (В.А. Сластенин);

- профессиографический подход (В.А. Сластенин, Л.Ф. Спирин), определяющий профессиональную готовность к педагогической деятельности, что нашло свое отражение в профессиограмме учителя;

- деятельностно-творческий подход, характеризующийся утверждением творчества в качестве основополагающей черты деятельности преподавателя (В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров);

- культурологический подход, акцентированный на идее профессионально-педагогической культуры (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев);

- компетентностный подход, рассматривающий профессиональную готовность и профессиональную компетентность как совокупность профессиональных требований к преподавателю (В.А. Адольф, В.И. Байденко, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, В.Я. Синенко);

- акмеологический подход, предполагающий достижение вершины профессионализма и индивидуально-личностного развития (О.С. Анисимов, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина);

- аксиологический подход, определяющий ценностные приоритеты деятельности преподавателя (В.П. Бездухов, Е.В. Бондаревская, И.Ф. Исаев,

А.И. Мищенко, Н.Д. Никандров, Е.Г. Осовский, В.А. Сластенин, З.И. Равкин, Е.Н. Шиянов);

- позиционный подход, связанный с усилиями ряда специалистов по обоснованию лично-профессиональной позиции преподавателя (Ш.А. Амонашвили, О.С. Газман, А.В. Мудрик);

- аффективно-личностный подход, фокусирующий внимание на системе ценностных ориентиров преподавателя, определяющих эмоциональное отношение учителя к профессиональной деятельности (И.Д. Демакова, В.П. Зинченко, Л.М. Митина).

Между тем представляется важным центрирование в качестве самостоятельного методологического конструкта культурно-антропологической идеи процесса и результата профессионально-личностного становления будущего преподавателя, например, в пространстве классического университета, что и осуществлено в настоящей монографии.

В концептуальном отношении монографическое исследование базируется на трех ведущих конструкциях, каждая из которых имеет свое предназначение. *Предназначением первой конструкции* – теоретико-методологическое выявление предпосылок обоснования культурно-антропологической идеи профессионально-личностного становления преподавателя (раздел I). Это было реализовано посредством построения дефиниции «культурно-антропологический идеал преподавателя», что позволило, в свою очередь, выполнить проблемно-генетический анализ воззрений выдающихся и известных представителей отечественной педагогической мысли второй половины XIX – XX века, признанных специалистов в области подготовки преподавательских кадров на современном этапе развития отечественной теории образования.

Предназначение второй конструкции – обоснование системы ключевых педагогических компетентностей, их описание и содержательное наполнение культурно-антропологическими смыслами. Эти

компетентности должны быть сформированы у будущего преподавателя в образовательном пространстве классического университета (раздел II).

Предназначение третьей конструкции – организационное и содержательное обоснование культурно-антропологической модели профессионально-личностного становления преподавателя, а также характеристика методических условий обеспечения этого процесса в современном классическом университете (раздел III).

Монографическое исследование выполнено коллективом ученых: доктором педагогических наук, профессором И.Д. Лельчицким (введение, раздел I, заключение); кандидатом педагогических наук, доцентом В.А. Ершовым (раздел II); кандидатом физико-математических наук, доцентом С.Ю. Щербаковой (раздел III).

Авторский коллектив выражает искреннюю признательность Российскому гуманитарному научному фонду за поддержку в подготовке предлагаемого научного издания (проект № 09-06-00527а, «Культуро-антропологическая модель профессионально-личностного становления преподавателя в классическом университете»), рассматривая это как знаковое событие в рамках объявленного в стране Года учителя.

РАЗДЕЛ I

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ОБОСНОВАНИЯ КУЛЬТУРНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ИДЕИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XXI ВЕКА

§ 1. Культурно-антропологический идеал преподавателя как педагогическая категория

Введение новых государственных стандартов общего и высшего образования, вступление России в европейское образовательное пространство (Болонский процесс), переход к принципиально иным в аксиопедагогическом отношении критериям качества и результата образования детерминируют потребность обоснования пакета соответствующих требований к личности и профессиональной деятельности преподавателя всех уровней отечественной системы образования. Современный преподаватель, как представляется, призван отличаться высокой общекультурной эрудицией, социальной ответственностью, приверженностью гуманистическим ценностям, в целом являть собой компетентного человека в контексте происходящих сегодня процессов модернизации экономики, развития гражданского общества и социальной сферы в целом, четко различать цели, принципы и основные тенденции этих процессов в образовании.

Несомненно, модернизация образования должна осуществляться, с одной стороны, с учетом достижений прогрессивной отечественной педагогической традиции, с другой – в контексте вызовов современной жизни, например, отвечающей стратегической идее инновационного развития России, вместе с тем обеспечивая релевантность осуществляемого реформирования европейским стандартам образования. Это детерминирует,

в свою очередь, необходимость обоснования и парадигмального оформления современной отечественной модели педагогического образования прежде всего в условиях классического университета, неизменно являющего собой уникальное пространство, в котором разрабатываются и аккумулируются новейшие достижения, обеспечивающие прогресс науки, устойчивое развитие экономики, поступательную социокультурную динамику в целом.

В связи с этим значимым становится вектор внимания к поиску методологически выверенных и эффективных путей и средств модернизации сложившегося содержания и организационно-методического сопровождения подготовки преподавательских кадров, что представляется принципиальным условием достижения обозначенных выше сложных и ответственных задач. Осуществление соответствующих теоретико-методологических исследований предполагает решение целого ряда принципиальных задач, среди которых приоритетное место принадлежит обогащению понятийно-категориального аппарата педагогики. Так, усилия по построению отвечающей вызовам жизни модели педагогического образования, ее парадигмального оформления в условиях классического университета свидетельствуют об определенном категориально-понятийном дефиците педагогической науки, что значительно затрудняет актуальное в рассматриваемом контексте научное обоснование идеального представления о преподавателе как личности и профессионале в контексте конкретного исторического времени. Необходимо подчеркнуть, что такие категориально-понятийные средства (идеализации) имеют принципиальное значение не только для теоретико-методологической трактовки, но и обоснования в целом миссии преподавателя как уникального (человеческого) ресурса модернизации отечественного образования.

Идеализация является видом абстракции, которая предполагает мысленную реконструкцию предмета исследования посредством, с одной стороны, отвлечения от некоторых его качеств и свойств, с другой –

уточнения имеющихся и дополнения реконструированного сущностного представления рядом новых характеристик. Следовательно, появляется возможность представить изучаемый педагогический феномен, например идеал преподавателя, который не имеет непосредственного аналога в реальности. Актуальность подобного представления очевидна, поскольку созданный мыслью ученого идеал преподавателя обретает статус исходного предиката, выполняя преимущественно гносеологическую функцию в рамках организации и проведения научного исследования, что значимо, например, в русле поиска новой модели подготовки будущих преподавателей в таком институционально-образовательном пространстве, как классический университет.

Необходимо отметить, что абстрактный конструкт «идеал преподавателя» после своего включения в систему устоявшихся научно-педагогических знаний начинает как бы «жить собственной жизнью», т. е. отличается определенной самостоятельностью, сохраняя между тем специфические, а именно предельно абстрактные черты, что обусловлено его происхождением. Как известно, наиболее типичными в научно-педагогическом познании являются эмпирический и теоретический уровни идеализированного построения, на которых самостоятельность и «свобода жизни» выражается по-разному.

В качестве гносеологического инструмента идеал преподавателя должен обладать *целостностью*, т. е. независимо от уровня обобщения, во-первых, отражать базовые структурные компоненты своего реального прототипа, например его обобщенную характеристику как личности и профессионала. Во-вторых, данный идеальный конструкт позволяет различать уникальную совокупность связей, объединяющих эти структурные компоненты, а также определять составляющие их качества и свойства, которые и демонстрируют, в свою очередь, готовность преподавателя к осуществлению возложенной на него культурно-антропологической миссии.

Принципиальное значение имеет и то, что идеальный конструкт в педагогике всегда представляет собой уникальное сочетание *настоящего, прошлого и будущего*, что предопределяет непереносимое осуществление научно-педагогического поиска в контексте культурно-исторической эволюции. Именно благодаря этому идеал преподавателя предстает перед нами как перманентно *развивающаяся динамичная система*, с присущими этому развитию противоречиями различного генеза, например, между личностным и профессиональным началом, традиционным и новаторским, рациональным и чувственным, необходимостью соответствия преподавателя по своим личностным и профессиональным качествам актуальным задачам развития образования и вневременным характером педагогической миссии.

Построение идеального представления о преподавателе неизбежно происходит в *контексте культуры*, отражая в предлагаемых сущностных характеристиках всю совокупность соответствующих факторов, которые предопределяли формирование его идеального образа на всех конкретно-исторических периодах развития культуры как феномена человеческой цивилизации. В связи с этим важно подчеркнуть, что идеал преподавателя содержит в себе элементы педагогической культуры, уникальным образом сочетающей в себе идеи и мудрые постулаты народной педагогики, теоретические положения и образцы педагогического опыта, которые возникали, получали соответствующее оформление и обоснование, становились непреходящими истинами, обретая статус методологических и концептуальных предпосылок. Все это позволяет представлять преподавателя как *носителя и одного из основных субъектов развития общей и педагогической культуры*.

В данном абстрактном конструкте педагогической науки запечатлеваются ценностно-смысловые особенности мира образования, его уникальное предназначение в общем контексте развития человеческой цивилизации. Признание сущностным смыслом образования идеи о

всестороннем развитии человека посредством его приобщения к ценностям культуры позволяет полагать возможным утверждение о необходимости культурно-антропологической детерминанты в построении идеального представления о преподавателе.

Между тем в педагогических исследованиях феномен преподавателя рассматривается в русле изучения особенностей содержания его деятельности, характеристики его мировоззрения и ценностных установок, определения присущих ему приоритетных профессиональных и личностных качеств, по преимуществу с позиций их функциональной значимости. Одной из основных причин сложившейся традиции аспектного подхода к рассматриваемой сложной проблеме является отсутствие в контексте теоретической педагогической мысли категорий, позволяющих трактовать различные сущностные характеристики педагогического труда и личности преподавателя как нечто целостное и неразрывное. В связи с этим представляется оправданным введение такой категории, как «культурно-антропологический идеал преподавателя».

Обозначенная дефиниция, представляя собой в содержательном отношении *интегральную теоретическую характеристику преподавателя как личности и профессионала*, позволяет на методологическом уровне дополнить и уточнить векторы научной рефлексии его феномена как уникального субъекта образования, призванного осуществлять свою миссию в *контексте культуры* с неременным учетом всех достижений *антропологического знания*.

Так как любая, в частности педагогическая теория, есть достаточно устоявшийся набор идеализаций, то с включением в их систему новых идеализаций неизбежно появляется потребность в определении роли и места этих нововведений в общетеоретическом контексте. Именно по этой причине корректность использования новых идеализаций в педагогическом дискурсе предполагает их четкое различие с достаточно близкими по смыслу, однако не тождественными им дефинициями, что, несомненно,

способствует подтверждению эвристической и гносеологической ценности того или иного нового абстрактного конструкта, например предлагаемой категории «культурно-антропологический идеал преподавателя».

В связи с этим важным представляется краткий анализ генезиса и эволюции понятия «идеал». Данное понятие трактуется в различных источниках как образец, совершенство, как высшая цель человеческих стремлений, нечто совершенное, благое и прекрасное. Идеалы, по утверждению И. Канта, показывают «потребную образцовую меру разуму», который всегда испытывает необходимость в понимании того, что является совершенным. Иммануил Кант мыслил идеал как образно представленную «внутреннюю цель», регулирующую вечное стремление человечества преодолеть все противоречия между всеобщим и единичным, обществом и индивидом. Суждения философа являют собой принципиальные основания для введения такой феноменальной характеристики идеала преподавателя, как целостность.

Поэтому можно утверждать, что в русле обращения к вопросу о культурно-антропологическом идеале преподавателя данный конструкт представляет собой высший образец, методологический ориентир, позволяющий определять стратегию жизнедеятельности в целом, вектор личного и профессионального поведения выпускника университета, выбирающего путь служения на ниве образования.

Необходимо подчеркнуть глубинный ценностно-педагогический контекст тех трактовок понятия «идеал», которые уже давно вошли в формат категориального аппарата современного гуманитарного знания и представляют несомненный интерес в русле рассматриваемой проблемы.

Например, в античной философии использовался термин «калокагатия», введенный Платоном и обозначающий идеал воспитания как сочетание благородства, физических и духовных способностей, обладание которыми позволяет преподавателю действительно выполнять сложную и

ответственную роль примера-образца, эталона поведения, содействовать их осуществлению в своих учениках.

В религиозных трудах трактовка идеала связана с такими ценностными основаниями человеческого бытия и воспитания человека, как истина, добро, любовь, терпимость, верность, которые призваны составлять иерархически приоритетные личностные качества и свойства любого преподавателя, не только независимо от его вероисповедания, но и вообще наличия у него религиозных убеждений.

Проблему идеала развитой личности в социально-философском познании разрабатывали социалисты-утописты А. Сен-Симон, Р. Оуэн, Ш. Фурье. Материалистически ориентированные мыслители утверждали социальную направленность сущностной трактовки идеала, отождествляя его, как правило, с образом целеполагания в деятельности людей, объединенных решением общей задачи.

В отечественной культуре понятие «идеал» неизменно использовалось в русле проблемы постижения смысла жизни, ведущего человека к духовно-нравственным высотам (Н.А. Бердяев, Б.П. Вышеславцев, С.И. Гессен, В.В. Зеньковский, И.А. Ильин, Н.О. Лосский, В.С. Соловьев, Л.Н. Толстой, Е.Н. Трубецкой, С.Л. Франк, и др.). Обращение к трудам этих мыслителей позволяет «увидеть» идеальные конструкции преподавателя и процесса его профессионально-личностного становления сквозь призму смысложизненных оснований, духовно-нравственной сущности педагогической деятельности.

Представляет интерес в русле проблемы построения идеального представления о личностных и профессиональных качествах преподавателя, его нравственной позиции трактовка идеала в *этике*. В этой науке идеал рассматривается как понятие морального сознания и категория, содержащая «высшие моральные требования, возможная реализация которых личностью позволила бы ей обрести совершенство; образ наиболее ценного и

величественного в человеке, абсолютное основание долженствования; критерий разделения добра и зла» [79, с. 103].

Анализ различных вариантов использования категории «идеал» в гуманитарных дисциплинах убеждает в том, что его смысловое ядро неразрывно связано с идеей совершенства. Именно в таком семантическом контексте представляется возможным введение определения «культурно-антропологический» для уточнения дефиниции «идеал преподавателя». Так, с идеальной точки зрения совершенный преподаватель отличается тем, что призван осуществлять профессиональную деятельность, опираясь на современную научную картину мира о человеке в контексте новейших достижений культуры как атрибута цивилизационного процесса.

С позиций современного знания можно утверждать, что в данной логике идеалы – это проекции в будущее совершенных устремлений и желаний, что позволяет человеку «выходить» за пределы наличной действительности, раздвигая ее рамки во временной, культурной, аксиологической перспективах. Идеалы, понимаемые в таких ракурсах, соединяют человека с будущим, посредством его самоопределения к настоящему и критического осмысления прошлого, обеспечивая формирование рефлексивной культуры как способа человеческого бытия. Представляется, что в идеальном варианте предназначение преподавателя заключается в моделировании условий для проектного «вхождения» молодого поколения в ценностно-культурные пространства будущего посредством постижения смыслов настоящего и рефлексии феноменов прошлого. В культурно-антропологическом контексте преподаватель непосредственно сам является уникальным ориентиром для молодых людей в поиске ими базовых оснований бытия, выбора поведенческой стратегии своей траектории жизнедеятельности.

Обобщая иллюстрируемые трактовки, можно констатировать общий подход, заключающийся в том, что идеалы возникают из представлений о

совершенстве, преимущественно детерминированы высшими аксиологическими смыслами.

В *педагогике* категория «идеал» определяется как «образ совершенства, наиболее ценного и величественного в культуре, искусстве, отношениях между людьми, нравственное и абсолютное основание морального долга». В энциклопедическом источнике особый акцент делается на том, что поиск «*педагогически обоснованных идеалов*», позволяющих совершенствовать процесс трансляции социокультурных ценностей от одного поколения людей к другому, является необходимым велением любого исторического времени [5, с. 342].

Однако современная педагогическая наука не оперирует понятием «культурно-антропологический идеал преподавателя», хотя представления об идеальном преподавателе содержатся в основополагающих трудах как зарубежных, так и видных отечественных педагогов, мыслителей, государственных и политических деятелей. Эти, по преимуществу концептуальные представления, как правило, являются результатом обобщения лучших образцов педагогической деятельности, вместе с тем нередко отличаются дефицитом теоретико-методологической обоснованности. Поэтому введение в научный оборот категории «культурно-антропологический идеал преподавателя» позволяет не только посредством анализа трудов выдающихся мыслителей прошлого и настоящего, рефлексии педагогической практики выявлять типологическое и особенное в понимании феномена преподавателя, но и создавать парадигму организации и содержания процесса его профессионально-личностного становления, определять критерии его готовности к преподавательскому труду.

Культурно-антропологический ориентир данного процесса обусловлен уникальным предназначением преподавателя в общем контексте представлений о факторах, способах и средствах цивилизационного развития. Так, преподаватель решает, по существу, культурно-

антропологическую задачу, заключающуюся в поддержке стремления ученика, как подчеркивал Я.А. Коменский, стать «знающим все вещи, искусство и языки». Несомненно, эффективность подлинного и всестороннего познания достижений человеческой цивилизации детерминирует осуществление преподавателем своей деятельности, во-первых, в контексте культуры, а во-вторых, с опорой на антропологическое знание, что позволяет максимально учитывать актуальные возможности и перспективу ближайшего развития ученика как субъекта образовательного процесса.

Именно преподаватель содействует интеллектуальному развитию, личностному росту, духовно-нравственному становлению, формированию у своих учеников готовности к жизнедеятельности посредством их «включения», по выражению Ф. Фребеля, в прошлое, настоящее и будущее культуры. Это подтверждает вывод о культурно-антропологической миссии преподавателя, который, согласно приведенному концептуальному тезису, содействует формированию у своих учеников рефлексии как уникального механизма личностного, когнитивного, эмоционально-ценностного саморазвития относительно тех образцов культуры, которые сохраняли свое значение в прошлом, существуют в настоящем и прогнозируются в обозримом будущем.

Следовательно, миссия преподавателя наполнена культурно-антропологическим смыслом, поскольку его профессиональным делом и личностным призванием является создание для растущего человека, с учетом всего комплекса научных знаний о нем, оптимальных, методологически взвешенных и теоретически обоснованных педагогических условий, обеспечивающих его всестороннее *развитие* посредством приобщения и овладения достижениями отечественной и мировой культуры. В результате взаимодействия преподавателей со своими учениками в рамках обозначенной педагогической парадигмы происходит приобщение молодого поколения к исторической культурной традиции, к

высшим ценностям бытия, таким, как вера, истина, добро, красота, любовь, надежда. Именно это становится действенными основаниями для обретения подрастающим поколением необходимых знаний и навыков социально-приемлемого поведения для успешного выстраивания линии своей личной и профессиональной жизни. Преподаватель, реализуя свою профессиональную деятельность в контексте культурно-антропологической парадигмы, призван «открыть» перед учеником те области, сферы и языки культуры, посредством овладения которыми пришедший в мир образования человек сможет «осуществить» себя как интеллигент, личность, гражданин, будущий профессиональный деятель, член различных социальных групп и сообществ, добропорядочный семьянин.

Актуальность культурно-антропологического вектора в обосновании идеала преподавателя детерминирована уникальными особенностями педагогической деятельности, направленной на различение растущим человеком аксиологических оснований настоящего и обретение абриса бытия будущего. Выбор преподавателем культурно-антропологической парадигмы призван обеспечить качество педагогической деятельности, что, в свою очередь, должно гарантировать качество воспитания и обучения, а следовательно – качество социального бытия людей в его материальной и духовной проекциях. Именно поэтому обозначенная специфика культурно-антропологического предназначения педагогического труда, задающая горизонты развития человечеству и человеку в пространстве культуры, диктует постановку вопроса о том, каким должен быть учитель, реализующий эту миссию в то или иное историческое время.

Культурно-антропологический идеал преподавателя как познавательная категория содержит в себе высокий эвристический потенциал. Это заключается в том, что данная дефиниция, отражая сущность реального явления, дает возможность не только описывать, оценивать и объяснять этот сложный педагогический феномен в образовательной действительности прошлого и настоящего, но и

прогнозировать ценностно-смысловое обогащение миссии преподавателя в мире образования будущего.

Вместе с тем использование в рассматриваемом контексте категории «идеал» предполагает ее дифференциацию от близких по смыслу, но не тождественных ей понятий. В частности, дифференциацию от дефиниции «образ». Категория образа, созданная исследовательской мыслью, является формой и инструментом работы точно так же, как и другие категории. Анализ религиозной, философской, социологической, психологической, педагогической литературы позволяет утверждать, что категория «образ» в этих дисциплинах представлена весьма широко. Например, различают сакральный образ, гносеологический образ, художественный образ, «Я-образ», образ человека, образ мира, образ культуры, образ жизни, образ мышления, психический образ и т.д. В целом осмысление содержания понятий, включающих в себя логос «образ», свидетельствует о том, что в современных гуманитарных науках сложилось такое понимание категории «образ», которое рассматривает его в качестве явления, возникающего как «результат запечатления одного объекта в другом, выступающем в качестве воспринимающей формации – духовной или физической. Образ есть претворение первичного бытия в бытие вторичное, отраженное и заключенное в чувственно доступную форму» [52, с. 322].

Принципиальное различие в рассматриваемых категориях «образ» и «идеал» заключается в том, что посредством категории «образ» отражается существующее первичное бытие, а с помощью категории «идеал» становится возможным показать альтернативу действительности. Это, как правило, представления о совершенстве, «наиболее ценном и величественном в культуре, в отношениях между людьми, в морали, в искусстве, в самых различных областях человеческого бытия» [5, с. 342]. Следовательно, категория «образ преподавателя» являет собой обобщенную картину, в которой фиксируются типовые и особенные черты, характеризующие преподавателя как личность и профессионала в контексте

конкретно-исторических социокультурных реалий. Соответственно в категории «идеал преподавателя» содержатся представления о личностно-профессиональном потенциале и аксиопедагогической миссии совершенного преподавателя, его уникального предназначении в контексте социального прогресса и развития культуры.

Конструктивное использование категории «идеал» в русле культурно-антропологической трактовки сущности педагогической деятельности предполагает различие данной дефиниции и с таким понятием, как «мастер», смысловое наполнение которого отражено в устоявшейся категории «педагогическое мастерство». Ее использование обусловлено прежде всего потребностью в наличии понятий, которые можно применять в качестве оценочных средств. Например, преподавателя, на высоком уровне овладевшего нормами профессиональной деятельности и достигающего в ней значимых педагогических результатов, принято считать педагогом-мастером. Он, как правило, отличается устойчивой готовностью к саморазвитию посредством избранной профессии, постоянно вносит в ее обогащение личный творческий вклад, обретая профессиональный авторитет и общественное признание.

Такое назначение понятия «преподаватель-мастер» предполагает наличие системы критериев и показателей, посредством которых возможно осуществить оценку ключевых характеристик, составляющих ядро и периферию преподавателя как личности и профессионала. Например, можно говорить о профессиограмме преподавателя, которая отражает состав его общих и специальных знаний, умений, навыков, мировоззренческой позиции, коммуникативных способностях, готовности к творчеству и личностному росту.

Необходимо подчеркнуть, что «образ преподавателя» и «преподаватель-мастер» являются достаточно близкими дефинициями. Если в первом понятии запечатлевается обобщенное представление о типичных профессиональных и личностных характеристиках

преподавателя, то функция второй категории является оценочной, поскольку содержит в себе критерии и показатели его профессиональной успешности.

В создании концептуального абриса преподавателя, достигшего профессионального мастерства, особый вектор исследовательского поиска направлен на выявление педагогического феномена в контексте обоснования сущности преподавательского труда. Актуальное значение при этом обретают вопросы, связанные с разработкой моделей не только педагогической деятельности, но и процесса подготовки к ней уже на этапе вузовского обучения. Ключевыми в данном контексте являются такие проблемы, как эмоциональная гибкость и эмоциональное выгорание преподавателя; его устойчивость или, напротив, склонность к профессиональной деформации, наличие и особенности внутриличностных противоречий, обусловленных спецификой педагогического труда, резервы личностного и профессионального развития. Центрирование внимания на этих вопросах по преимуществу обусловлено оценочным смыслом и осуществляется непосредственно в русле критериев профессиональной успешности.

Между тем использование понятия «преподаватель-мастер», как представляется, дает основание утверждать об ограничении возможностей оперировать только этой дефиницией в контексте исследований, направленных на разработку и парадигмальное оформление модели подготовки преподавателя в пространстве современного классического университета, что подтверждает актуальность расширения номенклатуры подобных понятийно-категориальных средств.

Итак, в целом категория «культурно-антропологический идеал преподавателя» в данном исследовании – это мысленная конструкция, создаваемая с целью понимания и раскрытия представлений выдающихся педагогов прошлого и видных ученых современности о миссии преподавателя, аксиологических основаниях его профессиональной и

личностной поведенческой стратегии, что позволяет определять приоритеты его педагогической парадигмы.

Несомненно, познавательная категория «культурно-антропологический идеал преподаватель» прежде всего призвана способствовать методологически корректному объяснению, каким должен быть преподаватель как носитель духовно-нравственных и гражданских ценностей. Для него ведущим критерием педагогической готовности является антропологическая компетентность, предопределяющая достижение преподавателем высшего уровня профессионально-педагогической культуры, его открытости к саморазвитию в контексте базовых ценностей бытия.

* * *

Характеризуемая категория обладает несомненным историко-прогностическим смыслом, поскольку ее вектор неизбежно направлен на выявление содержащихся в трудах выдающихся педагогов и мыслителей прошлого и настоящего представлений о приоритетных личностных и профессиональных качествах преподавателя, детерминированных возложенной на него миссией. Именно преподаватель призван, исходя из целостной научной картины мира, духовно-нравственного опыта бытия и комплекса антропологических знаний, осуществлять встречу пришедшего в пространство образования человека с ценностными достижениями культуры, обеспечивая оптимальные педагогические условия для формирования устойчивой готовности своих учеников устремляться в будущее, познавая прошедшее и настоящее. В целом миссия преподавателя заключается в культурно-антропологической обусловленности выбора каждым учеником адекватной для него траектории жизнедеятельности, осознанного построения линии профессиональной и личной судьбы. Непреходящий ценностно-смысловой контекст обозначенной миссии преподавателя очевиден, но особенно это значимо и обретает актуальность, уникальность которой невозможно измерить известным сегодня

инструментарием, в переломные периоды социокультурного развития, свидетелями и участниками которого мы являемся.

В целом использование **категории «культурно-антропологический идеал преподавателя»** позволяет, во-первых, *выявлять общее и особенное, типологическое и уникальное в предназначении преподавателя как личности и профессионала в контексте эволюции и современных проблем образования.* Во-вторых, введение данной дефиниции является *важнейшим методологическим основанием обеспечения преемственности в разработке актуального и перспективного для педагогической науки вопроса о генезисе и развитии феномена преподавателя как носителя культурно-антропологической миссии.*

§ 2. Генезис и обоснование проблемы культурно-антропологического идеала преподавателя во второй половине XIX века

В контексте исследуемой проблемы представляется важным обращение к такому историческому периоду развития отечественной педагогической теории и практики, исходной точкой которого является середина XIX в. Именно в это время впервые в отечественной педагогике начинает обсуждаться и получает свое продуктивное развитие проблема личностных качеств и профессионализма преподавателя, по существу, генерируются и оформляются теоретико-методологические основания, ключевые положения которых сохраняли свой непреходящий ценностно-педагогический смысл для обоснования культурно-антропологического идеала преподавателя в настоящей действительности.

Рубеж 50–60-х гг. XIX в. характеризуется обозначившей себя в это время потребностью поиска путей духовно-нравственного обновления российского общества, стремлением представителей различных социальных слоев населения к личному вкладу в наметившиеся перемены. Именно в это

время возникает общественно-педагогическое движение, в русле которого начинает происходить рефлексия насущных вопросов состояния и проектирование возможных перспектив развития отечественного образования, предпринимается попытка обоснования иной, отличной от прежней, педагогической парадигмы.

В контексте генезиса и развития новой педагогической парадигмы ведущее значение приобретали вопросы, связанные с определением ключевых ценностей и целей образования и воспитания молодого поколения, которые обозначались как самые насущные «вопросы жизни». В их контексте происходит актуализация проблемы идеала преподавателя, который призван соответствовать предстоящим переменам. Впервые содержание и результаты социального прогресса начинали рассматриваться в прямой зависимости от личностно-нравственного состояния и профессиональной компетентности человека, служением которого является воспитание и обучение подрастающего поколения.

Среди целой плеяды деятелей общественно-педагогического движения, отечественных ученых в области образования и выдающихся мыслителей второй половины XIX в. наиболее значительный и яркий вклад в разработку теоретико-методологических положений, которые являются основаниями для культурно-антропологического идеала преподавателя в современной педагогической реальности внесли Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой. Одна из принципиальных позиций, которая их, несомненно, объединяла, заключалась в обосновании обусловленности идеала отечественного педагога потребностями общественного развития, интеллектуального, духовно-нравственного и гражданского становления подрастающего поколения.

Необходимо отметить, что выдающиеся отечественные мыслители использовали такие дефиниции, как наставник, педагог, преподаватель, учитель, употребляя их в тождественном смысле, что позволяет в дальнейшем также оперировать этими категориями в русле интерпретации

выдвигаемых к преподавателю как личности и профессионалу требований, которые имплицитно содержатся в трудах корифеев отечественной педагогической мысли. Интерпретация их воззрений позволяет обозначить непреходящие по своим ценностно-образовательным и гуманистическим смыслам *структурные элементы культурно-антропологического идеала современного преподавателя*, посредством историко-генетической реконструкции обосновать те качества и свойства, которым он приоритетно призван соответствовать, что должно обеспечить выявление на концептуально-содержательном уровне теоретико-методологических оснований его профессионально-личностного становления в процессе университетского образования.

Одна из ведущих предпосылок в русле исследуемой проблемы заключается в утверждении уникальной значимости личностного начала в деятельности преподавателя. Например, Н.И. Пирогов рассматривал личность преподавателя в качестве принципиального фактора эффективности образования подрастающего поколения. В статье, посвященной проблемам образования и воспитания молодого поколения, со знаковым названием «Вопросы жизни» Н.И. Пирогов в качестве приоритетных личностных качеств преподавателя рассматривает *талант, пронциательность и добросовестность*. Именно «в руках» такого преподавателя, как подчеркивал мыслитель, все предметы окажут соответствующее необходимое влияние на умственное развитие учащихся [69, с. 214].

Мыслитель подчеркивал, что использование убеждения как основного нравственного средства воспитания будет эффективным, если преподаватель готов к педагогическому воздействию преимущественно собственным примером. Отсюда возможен вывод о том, что Н.И. Пирогов рассматривал жизнедеятельность преподавателя как пример-идеал, демонстрирующий учащимся образец следования установленным в социуме нравственным нормам и правилам.

Точку зрения о личностно-нравственной позиции преподавателя неоднократно подчеркивал и К.Д. Ушинский, который также настаивал на принципиальной непротиворечивости образа жизни преподавателя и декларируемых им педагогических наставлений. Это требование ученый аргументировал особым призванием преподавателя являть собой пример как для учеников, так и для их родителей. Только в таком случае, полагал К.Д. Ушинский, наставник сможет оказывать нравственное влияние на детей, а его педагогическая деятельность будет соответствовать подлинным ценностям и целям [96, с. 343].

Обогащая концептуальное положение о значимости примера преподавателя для своих учеников, К.Д. Ушинский подчеркивал прогностический, пролонгированный характер его влияния на учащихся. Так, ученый был убежден в том, что образ преподавателя навсегда сохраняется в воспоминаниях учеников, если он учит и воспитывает их преимущественно собственным примером, а не ограничивается исключительно вербальными средствами [97, с. 252].

Идею о факторе личностного влияния преподавателя примером собственного поведения на формирование образа жизни учеников развивал и Л.Н. Толстой. Однако в русле своих философско-педагогических воззрений личный пример учителя автор со свойственной ему категоричностью рассматривал в качестве единственно возможного и допустимого средства нравственного становления подрастающего поколения. Исходя из убежденности в невозможности принудительного педагогического влияния, Л.Н. Толстой предлагал учителю «не быть самому участником в развращении детей... а всю свою жизнь по мере сил воздействовать на них, заражая их примером добра» [90, с. 391].

По существу, мыслитель в русле своего отрицательного отношения к специальной организации воспитательного воздействия связывал большие возможности личностного потенциала преподавателя в контексте его готовности с добрым пониманием и искренней любовью мудрого

наставника воспринимать поступки своих учеников, что можно трактовать как феномен педагогической любви.

Важнейшим признаком идеального типа преподавателя рассматривалась его потребность в непрерывном личном и профессиональном самосовершенствовании. Так, Н.И. Пирогов подчеркивал принципиальную мысль о том, что выбор *человека* в качестве ценностно-целевой доминанты образовательного пространства потребует от педагогического сообщества осознанного признания необходимости собственного перевоспитания [67, с. 64].

Отсюда возможен вывод, что Н.И. Пирогов рассуждал о приоритетности антропологического вектора культуры личного и профессионального поведения идеального преподавателя.

К.Д. Ушинский подчеркивал, что, прикосновение «к святому делу воспитания» требует осознания преподавателем необходимости самосовершенствования, поскольку процесс его собственного воспитания был далеко не всегда удовлетворительным. Поэтому, по существу указывая на недопустимость обращения к житейскому опыту, К.Д. Ушинский полагал, что преподаватель призван, опираясь именно на антропологическое знание, постоянно осуществлять поиск новых педагогических средств, содействующих действительно успешным результатам процесса воспитания молодого поколения [98, с. 26].

Идея нравственного самосовершенствования педагога была близка и Л.Н. Толстому, который считал, что суть педагогической деятельности «сводится к тому, чтобы самому жить хорошо, т.е. самому двигаться, воспитываться» [90, с. 394].

Мыслитель самовоспитание преподавателя рассматривал в органическом единстве с его профессиональным развитием. По этому поводу Л.Н. Толстой сформулировал следующее наставление для преподавателя: «Хочешь наукой воспитать ученика, люби свою науку и знай ее, и ученики полюбят тебя, и науку, и ты воспитаешь их» [88, с. 231].

Таким образом, идея отношения преподавателя к науке, процессу ее преподавания, а следовательно, к ученику как основному субъекту этого процесса рассматривалась Л.Н. Толстым как сущностный, культурно-антропологический смысл педагогической деятельности.

Все это позволяет утверждать, что выдающимися идеологами и теоретиками отечественного образования, по существу, обозначался вопрос о потребности личностного самосовершенствования и профессионального саморазвития преподавателя, что детерминировалось возложенной на него антрополого-педагогической миссией, осуществление которой представлялось возможным в контексте культуры.

Ведущим результатом личностного и профессионального самосовершенствования рассматривалась педагогическая компетентность преподавателя, утверждавшаяся в качестве базового элемента в структуре его идеала. Например, Н.И. Пирогов приоритетным требованием к преподавателю в аспекте готовности к избранной деятельности считал знание им современных достижений педагогической науки и практики [73, с. 190].

Это, по мнению мыслителя, являлось основным условием профессионального овладения способами и методикой преподавания. Такая позиция Н.И. Пирогова объясняется его убеждением, что «главное для учителя – суметь изложить свой предмет именно так, чтобы ученик его усвоил» [71, с. 136].

Как следует из приведенного суждения, решение такой ключевой проблемы, как усвоение учеником транслируемого материала, понималось в контексте владения преподавателем методами и приемами организации учебно-познавательной деятельности, адекватными особенностям внимания и восприятия, закономерностям понимания и усвоения новых знаний учащимися с учетом их индивидуальных возможностей. Отсюда следует вывод о том, что, во-первых, Н.И. Пирогов рассматривал принципиальную

значимость именно педагогической компетентности, во-вторых, наполнял ее антропологическим содержанием.

Подтверждением данного вывода является точка зрения Н.И. Пирогова о принципиальной роли в развитии желаемого типа преподавателя именно педагогической науки, поскольку ее главной задачей автор концепции формирования общей культуры человека в пространстве образования считал разработку соответствующих методов и средств [71, с. 139].

В связи с этим обоснованным представляется предположение, что Н.И. Пирогов выдвигал и развивал идею антрополого-педагогического мастерства преподавателя. Однако, как с горечью отмечал выдающийся общественно-педагогический деятель, число преподавателей, обладающих этим мастерством, в современной ему России было крайне незначительно. В сложившейся ситуации, считал Н.И. Пирогов, нуждавшееся в подлинном воспитании молодое поколение оказывалось его лишенным [67, с. 58].

Приведенные рассуждения Н.И. Пирогова позволяют констатировать следующее: были заявлены культурно-антропологические характеристики как неотъемлемые *идеальные свойства* преподавателя; именно с деятельностью обладающего такими свойствами преподавателя связывались позитивные изменения в *достижении стратегической цели образования и воспитания*; антрополого-педагогическому мастерству придавался статус *ведущего фактора социокультурного развития общества в целом*.

Проблема критериев компетентности преподавателя достаточно остро поднималась и К.Д. Ушинским, который предупреждал о сложившемся упрощенно-ограниченном взгляде на имеющиеся смыслы и представления о феномене готовности преподавателя к достижению эффективных результатов в избранной профессиональной деятельности, что виделось преимущественно во владении преподавателем сводом правил рецептурного характера. В связи с этим К.Д. Ушинский подчеркивал: «если

педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде всего узнать его тоже во всех отношениях» [98, с. 22–23].

Это позволяет утверждать о постановке выдающимся ученым вопроса о необходимости появления преподавателей и учителей, обладающих педагогической культурой. В этих целях ученый предлагал создание специального антропологического факультета в университетах, значение которого «было бы велико» [98, с. 23–24].

Следовательно, впервые в истории мировой педагогики, специально акцентируя внимание на необходимости изучения будущими преподавателями именно антропологических знаний, К.Д. Ушинский, по существу, предельно четко и лаконично формулирует теоретико-методологический постулат о **культурно-антропологической компетентности** преподавателя.

К.Д. Ушинский рассматривал решение этой проблемы посредством формирования у студентов университета культуры восприятия и осмысления ведущих теоретических положений педагогической науки, а также становления и развития необходимых профессиональных способностей для эффективного осуществления преподавательской деятельности. Так, К.Д. Ушинский освоение преподавателем комплекса наук о человеке рассматривал как принципиальный предварительный этап, за которым должно следовать изучение педагогики с целью освоения правил педагогической деятельности [98, с. 22].

Примечательным представляется и комментарий, которым ученый сопровождает свое утверждение о необходимости культурно-антропологической компетентности преподавателя: «В таком случае, заметят нам, педагогов еще нет, и не скоро они будут» [98, с. 23].

Отсюда возможен принципиальный вывод о том, что феномен обозначенной компетентности преподавателя К.Д. Ушинский наполняет таким важнейшим понятийно-содержательным смыслом, как «педагог», что позволяет дефиниции «антропологическая компетентность преподавателя»

и его «педагогическая культура» рассматривать в качестве тождественных категорий.

В данном контексте следует, во-первых, хотя и несколько категоричный, но имеющий перспективу своего разрешения вывод о том, что современная образовательная действительность и сегодня характеризуется дефицитом преподавателей, владеющих антропологической компетентностью, в том понимании этой проблемы, которое придавал ей К.Д. Ушинский. Во-вторых, как и во второй половине XIX в., достаточно мало оснований для ожиданий положительного решения этого вопроса, поскольку в таких образовательных учреждениях, как классические и педагогические университеты, процесс личностно-профессионального становления будущих преподавателей осуществляется преимущественно вне культурно-антропологического контекста, представленного в трактовке К.Д. Ушинского.

К сожалению, обозначенный контекст до сих пор не стал приоритетным в пространстве **педагогической рефлексии** типичного российского преподавателя, да и факт наличия и степени развития самого этого пространства вызывает серьезные сомнения. Несмотря на декларирование необходимости гуманитарной направленности образования, доминирования в нем гуманистических принципов, способов и средств обучения и воспитания, отношение к педагогической рефлексии как ведущему критерию культурно-антропологической компетентности преподавателя не является общепринятой точкой зрения в научно-педагогическом сообществе.

Между тем необходимо подчеркнуть, что вопрос о педагогической рефлексии, хотя данным понятием и не оперировали, являлся актуальным в рассматриваемый период. Например, это следует из указания К.Д. Ушинского о том, что только уровень абстрактного осмысления фактов педагогической действительности позволяет преподавателю осуществлять обоснованный выбор им методов и способов профессиональной деятельности.

Подтверждением актуальности проблемы педагогической рефлексии, например, может являться точка зрения К.Д. Ушинского на успешность подобного выбора. Так, мыслитель указывал на необходимость особого для преподавателя знания, заключающегося в анализе уровня актуального состояния ученика и возможности педагогического проектирования по развитию его потенциальных возможностей [98, с. 22–23].

Следовательно, способность к педагогической рефлексии рассматривалась как условие, позволяющее преподавателю осуществлять выбор педагогических средств организации учебно-познавательной деятельности, обеспечивающих адаптивное нахождение ученика в образовательном пространстве.

С позиций современного методологического знания можно предполагать, что приоритетным профессиональным качеством идеала преподавателя рассматривалась его готовность к проектированию своих профессиональных действий, вплоть до моделирования новых образцов педагогической практики. Поэтому, обобщая соответствующие взгляды К.Д. Ушинского, можно сделать вывод о том, что одним из признаков идеального преподавателя в русле предъявляемых требований к его профессиональному уровню утверждалась потребность и готовность к педагогической рефлексии.

Примечательной в данном контексте является постановка Л.Н. Толстым непреходящего по своей ценностно-смысловой значимости и сегодня вопроса: «Дети для школы или школа для детей?» Констатируя тенденции в современной ему образовательной реальности, мыслитель признавал, что школы по преимуществу учреждаются «не так, чтобы детям было удобно учиться, но так, чтобы учителям было удобно учить» [92, с. 18].

Отсюда возможен вывод, что идеальным представлялся преподаватель, который, например, причины затруднений своих учеников искал в компетентном уровне тех или иных педагогических методов,

приемов и средств, им использованных. Несомненно, в суждении Л.Н. Толстого о том, что если учителю легко учить, то ученику трудно учиться, и наоборот, если учителю трудно учить, то ученику легко постигать новое знание, заключается важный смысл в русле определения теоретико-концептуальных предпосылок необходимости обоснования культурно-антропологической модели профессионально-личностного становления преподавателя.

Следовательно, наличие у преподавателя готовности к педагогической рефлексии можно рассматривать как его способность к научно-обоснованному выбору и применению специальных педагогических действий, направленных на достижение заданных результатов по обучению и воспитанию подрастающего поколения. Все это позволяет сделать ряд принципиальных предположений относительно профессионально значимых критериев идеала преподавателя. Например, таким критерием является способность преподавателя *к самостоятельным научно-обоснованным педагогическим действиям*. Еще одним важным критерием представляются *познания преподавателя в сфере психофизиологических и психических закономерностей развития личности*. Существенным критерием представляется и учет национальных традиций и ментальных особенностей социальной среды, в которой пребывают учащиеся. Отсюда возможен вывод о тождественности на понятийном уровне педагогической готовности преподавателя и его способности к педагогической рефлексии, что принципиально значимо в русле обоснования концептуальной версии о культурно-антропологическом идеале преподавателя.

В контексте поиска глубинных оснований миссии преподавателя непреходящей является проблема целостности духовного начала и научного мировоззрения преподавателя. В размышлениях об идеальном преподавателе К.Д. Ушинский, обращаясь к рефлексии собственного ученичества в Новгородсеверской гимназии, представляет педагогический портрет профессора литературы и директора гимназии И.Ф. Тимковского.

В качестве важной, присущей своему любимому педагогу черты К.Д. Ушинский подчеркивал способность И.Ф. Тимковского сочетать в себе беззаветное служение науке и искреннюю веру в Бога [94, с. 384].

Следовательно, К.Д. Ушинский не только считал возможным соединение в личности преподавателя религиозной убежденности и преданности науке, но и рассматривал это как объективную необходимость, обусловленную профессиональными и нравственными смыслами, которые гармонично должны сочетаться в деятельности педагога, независимо от типа и уровня образовательного учреждения. Так, классик отечественной педагогики был искренне убежден в том, что появление именно таких преподавателей являло бы собой ключевое условие успеха деятельности учебного заведения [97, с. 251].

Проблема духовной доминанты в представлениях об идеальном преподавателе актуализируется К.Д. Ушинским в статье «Проект учительской семинарии». В ней ученый, вновь акцентируя внимание на ведущем значении педагогического фактора в деятельности школы, самым существенным недостатком отечественного образования назвал отсутствие в нем «хороших» учителей. Уточняя их признаки, основоположник научной педагогики, наряду с профессиональными умениями, особо выделял религиозные ценности преподавателя, что детерминировало *его характер и убеждения* [96, с. 339–340].

Следовательно, феномен целостности религиозной позиции и научной компетентности преподавателя рассматривался как один из ведущих признаков идеального представления о нем. Обращение к этой, трансцендентальной по своему смыслу идее свидетельствовало о том, что К.Д. Ушинский подчеркивал значимость духовно-нравственного мира преподавателя в качестве важнейшего фактора подлинного постижения им научного знания.

Известно, что в своих философско-педагогических размышлениях позднего периода Л.Н. Толстой рассматривал религию как ведущее

основание личностного роста ребенка. Так, главную задачу учителя мыслитель видел в его стремлении «по мере сил своих... внушать детям нравственные, основанные на религиозных христианских началах, убеждения и привычки» [89, с. 156]. Симптоматично, что, возвращаясь неоднократно к вопросу свободного образования, Л.Н. Толстой в своих сочинениях этого периода считал религию единственным основанием признания данной идеи [91, с. 452]. В данном контексте возможно предположение, что для оригинального отечественного мыслителя религиозно-христианские убеждения являлись доминирующим началом в построении представления об идеальном преподавателе.

Видные деятели отечественного образования были единомышленниками во взглядах на утверждение неразрывности гуманистического и социокультурного приоритетов в миссии преподавателя. Так, Н.И. Пирогов, обращаясь к учителю, призывал его к осознанию и эффективной реализации возложенной на него уникальной и ответственной миссии, суть которой, по мнению видного общественно-педагогического деятеля, заключалась в краткой, но предельно концентрированной формуле: «Сделать нас людьми» [67, с. 65]. Следовательно, одно из требований, которое можно трактовать как признак культурно-антропологической версии идеала преподавателя, заключалось в его готовности воспринимать растущего человека в пространстве педагогической действительности ценностью высшего порядка.

Гуманистический контекст миссии преподавателя был предельно четко обозначен К.Д. Ушинским в знаковом в концептуальном отношении названии своего фундаментального произведения – «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». В предисловии к этому сочинению К.Д. Ушинский, подчеркивая, что идея образования приоритетно заключается в усовершенствовании человека, по существу, показал, что преподавателю, призванному воплощать эту идею, важно

достигать целостности в осуществлении духовного и физического смыслов ученика как субъекта педагогического воздействия [98, с. 12–13].

В данном контексте представляет интерес и позиция Л.Н. Толстого, для которого основным предметом воспитания являлся свободный ребенок. Следовательно, мыслитель содержательно уточнял сущность гуманистического характера миссии преподавателя, в которой идея свободы трактовалась ведущим ценностным основанием не только достижения соответствующих результатов в профессионально-педагогической деятельности, но и стремления самого преподавателя к внутренней свободе, его свободного самоопределения как личности и профессионала.

Между тем в суждениях Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского и Л.Н. Толстого формулировался тезис о необходимости развития образовательного пространства, отвечающего потребностям общественного прогресса, причем одним из основных факторов этого прогресса рассматривался человек. Отсюда возможно утверждение, что идеальным может быть признан преподаватель, осознающий *социокультурный и гуманистический аспекты реализуемой им педагогической миссии как неразрывного ценностно-смыслового вектора своей личностной и поведенческой стратегии.*

Подтверждением приведенного вывода представляется взгляд Н.И. Пирогова на роль и место школы в общественной жизни. Мыслитель подчеркивал принципиальную, в заявленном контексте, идею о том, что «все будущее жизни находится в руках школы, и, следовательно, ей принадлежит гегемония» [69, с. 206].

К.Д. Ушинский, конкретизируя значение школьного учителя, подчеркивал мысль о том, что именно ему доверяются не только такие хрупкие и уникальные феномены, как нравственность, интеллект и внутреннее состояние детей, но вместе с тем и само будущее страны [98, с. 24].

Уточнение классика отечественной педагогики о том, что истинный преподаватель призван выполнять миссию медиатора между настоящим и

будущим в постановке и решении гуманистических и социокультурных задач, позволяет высказать принципиальное суждение о том, что видные деятели отечественного образования, по существу, обозначили культурно-антропологическую версию идеала преподавателя.

Оригинальные суждения относительно культурно-антропологического предназначения учителя следовали из понимания миссии школы Л.Н. Толстым в яснополянский период его педагогического творчества. В контексте своей концепции свободного развития личности мыслитель цель школы ограничивал лишь передачей научных сведений, предупреждая о недопустимости перехода в этом процессе к педагогическому влиянию на нравственную сферу личности. По его мнению, школа не должна была проектировать воспитательные результаты обучения, а, напротив, создавать условия для свободного принятия или отторжения учащимися передаваемых учителем научных знаний [88, с. 230].

Осмысление состояния современного школьного и профессионально-педагогического образования в контексте воззрений видных отечественных мыслителей позволяет высказать следующее утверждение. Идея свободы как ценностного основания процесса личностного и профессионального становления будущего преподавателя в классическом университете представляется не только актуальной в обозримых границах настоящего, но и приоритетной в перспективе будущего, предопределяет действительную модернизацию системы подготовки преподавательских кадров, что, в свою очередь, является ключевым фактором устойчивого инновационного развития страны в целом. Преподаватель, осознающий себя свободным в построении личной и профессиональной судьбы, становится способным к реализации культурно-антропологической модели обучения и воспитания подрастающего поколения.

Видные деятели отечественного образования важнейшим элементом структуры культурно-антропологического идеала преподавателя рассматривали имеющийся у него творческий потенциал. Так, Н.И. Пирогов

считал *творческие потенции преподавателя единственно подлинной гарантией истинного прогресса в образовании*. Свою точку зрения он аргументировал, например, имевшимся неудачным опытом реформирования образования посредством введения тех или иных новых правил, уставов и законов. В связи с этим Н.И. Пирогов совершенно обоснованно полагал, что все нововведения в сфере образования должны прежде всего направляться на то, чтобы «дать большой простор действию личности наставников», а не ограничиваться, как это традиционно имело место, только модернизацией школьных уставов [73, с. 179].

К.Д. Ушинский также рассматривал творчество преподавателя как принципиальное условие эффективного осуществления им своей деятельности. Такая идея звучала, например, в известном утверждении ученого о том, что педагогика не может быть названа наукой в строгом смысле этого понятия, а скорее является искусством [95, с. 239; 98, с. 14].

Эта широко известная в педагогическом сообществе позиция позволяет сделать некоторые предположения концептуального характера. Очевидно, что квалификация педагогики как науки обуславливалась требованием к преподавателю опираться в профессиональной деятельности на положения и закономерности образования и развития личности, сформулированные на теоретическом уровне и подтвержденные опытным путем с учетом различных конкретно-педагогических обстоятельств.

Интересным и важным в контексте обсуждения вопроса о значении творческого потенциала учителя представляется точка зрения К.Д. Ушинского о необходимости наличия в каждом учебном заведении присущей только ему особой духовно-творческой атмосферы. Эта атмосфера, по мнению ученого, формируется прежде всего преподавательским корпусом. К.Д. Ушинский был убежден в том, что уникальный и неповторимый дух учебного заведения «живет не в стенах, не на бумаге, но в характере большинства воспитателей и отсюда уже переходит в характер воспитанников» [98, с. 242].

Обоснование К.Д. Ушинским миссии учителя как носителя духовно-творческой атмосферы учебного заведения можно рассматривать как существенный вклад в построение идеального представления о значимых для него приоритетных личностных и профессиональных качествах.

В фокусе размышлений видных деятелей отечественного образования обсуждался и вопрос о готовности преподавателя к **человекоцентрированному характеру взаимоотношений с учениками**. Так, характеризуя вхождение взрослых в мир ребенка в современной ему образовательной реальности по преимуществу как насильственное вторжение, Н.И. Пирогов объяснял эту ситуацию стремлением взрослых ускорить процесс социализации ребенка с целью его возможно более раннего понимания и принятия взглядов и мнений взрослого мира, что предопределяло искусственность процесса воспитания в целом.

По существу, указанием на явный дефицит антропологического начала как важнейшего признака культуры профессиональной деятельности преподавателя звучит вывод Н.И. Пирогова о постоянном нарушении тонкой и хрупкой гармонии детского мира со стороны взрослых, игнорирование ими особенностей мировосприятия растущей личности. Видный деятель общественно-педагогического движения и крупный чиновник сферы образования, разделяя ответственность за сложившееся положение с представителями преподавательского корпуса, пишет о том, что именно «мы спешим ему внушить наши взгляды, наши понятия, наши сведения, приобретенные вековыми усилиями уже зрелого человека. Мы от души восхищаемся нашими успехами, полагая, что ребенок нас понимает, и сами не хотим понять, что он понимает нас по-своему» [68, с. 116].

Отсюда возможен вывод о том, что обществу требовался преподаватель, способный сохранить и поддержать уникальный и неповторимый мир природы ученика, что полностью отвечало культурно-антропологическим смыслам и ценностям как образования, так жизнедеятельности преподавателя как личности и профессионала.

Приведенные размышления Н.И. Пирогова позволяют сформулировать предположение, что в образовательной реальности современного университета одной из приоритетных задач профессионально-личностного становления преподавателя является формирование у него способности к идентификации с внутренним миром своего будущего ученика, отождествлению с его состоянием, потребностями и ценностями. Очевидно, что такая характерная особенность преподавателя, как его установка на предъявление требований к ученикам в согласовании с их возможностями и интересами, самым непосредственным образом отвечает культурно-антропологической идее. Это, в свою очередь, представляется обоснованным рассматривать как условие формирования у преподавателя открытости для понимания и принятия ученика как личности, имеющей абсолютное право на собственную уникальность и самобытность.

В обозначенном контексте следует вывод о значимости такого феномена в деятельности преподавателя, как педагогическое призвание, в предопределении характера его взаимоотношений с учащимися. Рефлексия образовательной реальности позволила Н.И. Пирогову утверждать о трех имевших место доминантах в построении этих отношений. Во-первых, преподаватель может следовать в своей профессиональной деятельности приоритетно внутренним ценностным установкам и убеждениям, определяя в их русле арсенала педагогических приемов и средств, по преимуществу учитывающих особенности учащихся. Во-вторых, преподаватель, согласно сложившимся стереотипам, действует только по предписаниям и указаниям вышестоящего начальства и утвержденному программно-методическому регламенту, превращаясь неизбежно в преподавателя-функционера; а в-третьих, руководствуется тем, что может принести ему максимальную выгоду [72, с. 140].

Реконструированная типология оснований преподавательской деятельности позволяет констатировать ценность такого феномена, как

педагогическое призвание преподавателя. Несомненно, для преподавателя «одно только призвание должно бы быть господствующим началом воспитания», что может быть обеспечено культурно-антропологическим устройством процесса его собственного личностного и профессионального формирования в образовательном пространстве современного университета.

Именно педагогическое призвание детерминирует соответствующий педагогический стиль преподавателя. Например, Л.Н. Толстой, как известно, был убежден в необходимости исключения какого-либо воздействия в виде давления на ученика или его принуждения. Напротив, от учителя требовалось, как это следует из размышлений Л.Н. Толстого, учитывать уровень развития ученика, ориентироваться на его возможности воспринимать те или иные знания. В своих ранних педагогических взглядах на приоритеты педагогического стиля Л.Н. Толстой отстаивал идею возможно допустимого приближения к естественности во взаимоотношениях ученика и учителя. По мнению Л.Н. Толстого, только в ключе естественных отношений становилось возможным для педагога в максимальной полноте узнать своих воспитанников, на личностно-эмоциональном уровне почувствовать их состояние и настроение. Такой стиль отношений Л.Н. Толстой считал важнейшим условием для раскрепощения учеников, что позволяло им проявлять свою уникальную и неповторимую самобытность.

Все это позволяет утверждать приоритетность такой важной и предельно гуманистической по своей сути готовности к преподавательской деятельности, как педагогическая поддержка, которая является интегрированным результатом формирования у студентов современного классического университета системы профессиональных и личностных компетентностей. Можно с достаточной степенью обоснованности утверждать, что установка на педагогическую поддержку является одним из важнейших факторов действительной модернизации образования, его

инновационного развития в русле принципов и базовых идей культурно-антропологической концепции.

* * *

Таким образом, в воззрениях Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского и Л.Н. Толстого содержатся теоретико-методологические и философско-педагогические размышления, интерпретация которых позволила выявить и охарактеризовать составные элементы структуры культурно-антропологического идеала преподавателя, а также наполнить их соответствующим содержанием.

§ 3. Развитие культурно-антропологической концепции идеального преподавателя в педагогических воззрениях начала XX века

Начало XX в. характеризуется, с одной стороны, сложными и противоречивыми процессами в общественно-политической жизни, нарастанием серьезного кризиса в духовно-нравственной сфере. Утверждается тенденция гуманистического подхода к анализу социальных феноменов, возрастает интерес к проблеме человека в целом, стремительно развиваются как психологическая, так и педагогическая науки. В этих условиях актуализируется вариативный творческий поиск желаемого образа отечественного учителя, соответствующего новым реалиям.

В начале XX века в отечественной философской мысли обращается пристальное внимание не только на внешнюю, объективную сторону взаимосвязи культуры и образования, но и на ее внутренний, глубинный смысл. Так, С.Н. Булгаков утверждал, что растущий человек «... не есть *tabula rasa*, на котором чертит свои узоры внешняя среда, он несет в себе определенные потенции, живые силы, которые и раскрывает на протяжении истории, творя культуру и вместе с тем обогащая свое сознание культурными завоеваниями» [15, с. 226–227].

Особый акцент философа на «живые силы» растущего человека в процессе приобщения его к культуре в качестве субъекта ее развития являлся, по сути, методологической предпосылкой для становления культурно-антропологической парадигмы образования.

Необходимо обозначить некоторые обстоятельства, которые в это время детерминировали развитие культурно-антропологической концепции образования и деятельности преподавателя на качественно новом уровне. Так, центрирование внимания на идеале преподавателя было вызвано особенностями социокультурных процессов, обретавших в это время статус определяющих факторов существующей и перспективной стратегий в политической, экономической и культурной сферах жизни страны, которая в целом переживала сложный процесс модернизации. В этих условиях поднимался вопрос о том, как будет транслироваться культура, какие традиции будут сохранены и восприняты как ориентиры дальнейшего развития. Экономическая и политическая модернизация российского общества детерминировала новые знания, новый образец воспитания и образования подрастающего поколения, что требовало и нового преподавателя, отвечающего этим переменам. При этом с одной стороны, в обществе наметился устойчивый рост уважения к личности, внимания к проблеме ее самосознания, а с другой – в это же время объективно нарастает отчужденность личности от общества, что также, в свою очередь, порождает поиски идеального.

Еще один, принципиальный в русле рассматриваемой проблемы, фактор был связан с теми изменениями, которые произошли в самой педагогической науке. Так, теоретические положения педагогики обогащались достижениями других наук, что влияло на возникновение устойчивого интереса к личности, например, в аспекте психологии. Можно констатировать, что в исследуемый период начинает конкретизироваться и наполняться новыми смыслами, в современной трактовке, идея педагогической компетентности преподавателя.

Важным теоретико-концептуальным основанием *культурно-антропологической идентификации* идеала преподавателя, а следовательно, и процесса его профессионально-личностного становления представляются принципиальные суждения, которые были высказаны П.Ф. Каптеревым относительно смыслов и сущности образования. Ученый, анализируя сложившуюся традицию понимать образование как средство трансляции молодому поколению культурных ценностей предшественников, отмечал, что такой взгляд отражает лишь внешний, поверхностный, характер рассматриваемого феномена. По его ироничному сравнению, признание за образовательным процессом функции посредника между поколениями, «в виде трубки, по которой культура переливается от одного поколения к другому, неудобно» [43, с. 351–352].

Свою точку зрения П.Ф. Каптерев аргументировал тем, что большинство человеческого сообщества «суть люди самообразовавшиеся, саморазвившиеся, а не образованные и развитые кем-либо другим, воспринявшие от других культуру прежних поколений». В связи с этим возможно предположение о том, что ученый критично относился к существующему представлению о роли преподавателя, следовавшему из указанного взгляда на суть образования. Так, его обязанности сводились к организованной определенными «порциями» в установленном временном регламенте трансляции учебного материала. При этом проблема учета природных особенностей учащихся, их индивидуальных познавательных потребностей и возможностей полностью исключалась из поля зрения преподавателя. Иными словами, преподавательская деятельность и требование к ее подготовке определялись вне антропологической идеи.

Подтверждением сформулированного вывода является четкое указание П.Ф. Каптерева о необходимости не просто учета природы ребенка, именно ее следует рассматривать как основание организации школьного образования, а значит, и деятельности преподавателя. Ученый был убежден, что «не школа и образование суть основа и источник

самовоспитания и самообразования, как принято думать, а наоборот, саморазвитие есть та необходимая почва, на которой школа только и может существовать» [43, с. 355].

Исходя из воззрений П.Ф. Каптерева, следует вывод о том, что, как и в сравнительно недавнем прошлом, сегодня и в перспективе идеальным в культурно-антропологическом контексте представляется преподаватель, *ориентированный на антропологическую по своей сущности идею приоритета саморазвития ученика как основания для его вхождения в культуру*. Это позволяет предположить, что одной из ключевых компетентностей, которую необходимо сформировать в рамках личностного и профессионального становления будущего преподавателя, является его способность обеспечивать моделирование особого педагогического пространства, в котором осуществляется естественный процесс интеллектуального и духовно-нравственного становления личности относительно ценностей культуры.

Принципиальной для обоснования культурно-антропологического идеала преподавателя и соответствующей парадигмы его профессионально-личностного становления представляется позиция К.Н. Вентцеля относительно **целостности и неразрывности индивидуально-творческого и социально-ориентированного начала** в формировании личности. Так, по мнению мыслителя, основной проблемой, над разрешением которой необходимо сосредоточить усилия педагогике, является проблема *свободного творческого процесса самовоспитания личности ребенка*, для которого стремление к совершенству должно иметь личностно значимую потребность [19, с. 642]. Между тем, исходя из современной ему социально-исторической и педагогической реальности, К.Н. Вентцель полагал, что педагог не станет приспособлять развивающуюся личность ребенка к существующему общественному строю, а, напротив, будет «содействовать созданию типа высшей творческой личности, глубоко проникнутой идеальными началами

общественности и могущей явиться одним из творцов идеального общества» [19, с. 644].

Приведенные суждения мыслителя позволяют сделать ряд выводов. Во-первых, К.Н. Вентцель миссию преподавателя рассматривал как *творческое моделирование пространства, в котором для растущей личности создаются оптимальные условия для свободного раскрытия потенциала своих индивидуальных возможностей, прежде всего креативного начала*. Во-вторых, воспитание учащихся с присущей им *социально-гражданской позицией* определялось важнейшим результатом деятельности преподавателя.

Необходимо уточнить, что осуществление идеи воспитания свободной личности ученика представлялось достижимым при условии соответствующего педагогического менталитета преподавателя, поскольку «личность воспитателя, свободная, независимая, самостоятельная, – первое условие школьного дела» [34, с. 16].

Представляет интерес в русле современного поиска теоретико-методологического наполнения педагогического контекста профессионально-личностного становления преподавателя в образовательном пространстве университета развернувшаяся на рубеже XIX–XX столетий дискуссия о статусе и предназначении педагогики. Так, среди членов созданной в эти годы Комиссии по реформе средней школы (К.К. Войнаковский, С.Ф. Фортунатов) существовало мнение, что вообще не существует отечественной педагогической науки [75, с. 25].

Однако высказывалась и другая точка зрения (Ц.П. Балталон), согласно которой педагогическая наука «развивалась и развивается в том направлении, какое ей сообщил Ушинский, понимавший педагогику как искусство, опирающееся на данные психологии, физиологии и гигиены» [75, с. 28]. Подчеркивалось, что в контексте своего прикладного характера педагогика «должна применять к воспитанию законы науки о человеке» [46, с. 61–62].

Отсюда следует ряд выводов. Во-первых, педагогика утверждалась в качестве самостоятельной науки, базирующейся на *антропологическом знании*. Во-вторых, высказанные по существу суждения о необходимости научных критериев в сфере обучения и воспитания позволяют утверждать о таком уникальном социальном феномене, как *педагогическая культура*. Отсюда вполне обоснованно можно полагать, что обоснование антропологического ядра педагогической теории предопределяло и соответствующий характер деятельности преподавателя, ценностно-содержательные, а именно *культурно-антропологические смыслы* его подготовки к этой деятельности.

Подтверждение актуальности культурно-антропологической парадигмы профессионально-личностного становления преподавателя заключается в признании его готовности быть образцом в постижении научного знания для своих учеников. Например, крайне важным обстоятельством являлось наличие интереса самого преподавателя к преподаваемой им учебной дисциплине, его «живой» пример, поскольку он «заразителен» и действительно побуждает познавательные потребности учащихся, поскольку демонстрирует им «живой интерес» к науке [43, с. 590].

Созвучным приведенной точке зрения являлось и утверждение знаменитого ученого-химика и самобытного педагогического мыслителя Д.И. Менделеева, убежденного в том, что «без увлечения наукой нельзя ждать дельных учителей и надлежащих плодов от умножения школ» [58, с. 84].

Обобщая приведенные позиции, представляется существенным в контексте базовых смыслов культурно-антропологической модели профессиональной деятельности преподавателя обозначить идею «живой педагогики». По этому поводу П.Ф. Каптерев подчеркивал, что «живой личности учителя – его собственной самодеятельности и искусства – ничто заменить не может: без нее метод мертв, без нее настоящего, живого, успешного обучения никогда не будет» [45, с. 44].

В данном контексте представляется важной позиция П.Ф. Каптерева, который обучение рассматривал как «живой обмен мыслей и чувств» между учителем и учащимися [44, с. 45]. Это позволяет сделать вывод о том, что ведущие идеологи культурно-антропологической модели педагогического процесса в качестве одного из определяющих критериев рассматривали *готовность преподавателя к обеспечению аффективно-интеллектуального характера своего взаимодействия с учениками.*

Несомненно, в современной образовательной реальности также ощущается дефицит «живого» педагогического процесса, проявляющегося в том, что преподаватели, по образному выражению П.Ф. Каптерева «сообщают затверженные формулы и знания, сообщают мертвенным, механическим способом то, что заучили сами, сообщают главным же образом для заучивания» [43, с. 601].

Преподаватель рассматривался и как пример-образец личностно-нравственного самоопределения растущего человека. Например, К.Н. Вентцель отмечал, что «если мы хотим воспитать в своем ребенке те активные нравственные чувства и идеи, которыми питается нравственность, то надо прежде всего, чтобы мы сами были нравственными людьми и представляли бы ему образец деятельной и плодотворной в нравственном отношении жизни» [19, с. 530–531].

Отличительная черта истинного преподавателя, по мнению П.Ф. Каптерева, заключается в том, что он всегда «является определенной личностью, цельным человеком и как таковой он действует на воспитываемых» им учащихся [43, с. 595]. Примечательно, что влияние преподавателя «не может пройти бесследно для склада личности учащихся» [43, с. 607].

В связи с этим профессионально значимой признавалась такая *нравственно-этическая характеристика преподавателя*, как его готовность к педагогической любви, ценностно-гуманистический и содержательный смысл которой раскрыл К.Н. Вентцель. По его убеждению,

«бескорыстно любит ребенка только тот, кто стремится к освобождению ребенка... не только от власти тех стихийных сил, которые находятся внутри ребенка, но также и от той власти, которая лично ему самому выпала над ребенком» [19, с. 607].

Необходимо подчеркнуть, что К.Н. Вентцель эту способность преподавателя рассматривал как условие обретения им самим внутренней свободы, поскольку «ища способов, какими можно освободить ребенка из-под своей власти, взрослый находит те способы, какими он сам может быть освобожден от тех или других цепей, под которыми он томится» [19, с. 610–611].

Необходимо отметить принципиальный акцент К.Н. Вентцеля по поводу искренней любви преподавателя ко всем своим ученикам. Так, мыслитель подчеркивал: «любить доброго, хорошего ребенка – не велика заслуга, но любить дурного и испорченного ребенка – вот где познается истинное призвание воспитателя» [18, с. 8]. Следовательно, К.Н. Вентцель любовь как приоритетное личностное качество учителя отождествлял с его готовностью к подлинной педагогической деятельности, отвечающей, как представляется, культурно-антропологической идее.

Идеальный учитель, в русле приведенных размышлений К.Н. Вентцеля, должен обладать «великим сердцем». Много позже этот концептуальный тезис развивал и В.А. Сухомлинский, обозначив педагогическое кредо преподавателя в образе «сердце отдаю детям», который можно трактовать как ценностное основание культурно-антропологической парадигмы образования.

Одна из сущностных характеристик культурно-антропологической концепции педагогической деятельности следовала из утверждения П.Ф. Каптерева о необходимости адаптации непосредственно самим преподавателем методов обучения к *индивидуальным особенностям* конкретного ученика. Так, ученый писал: «учитель учит не детей вообще, а

определенных, известных, степень развития которых и весь душевный склад имеют свои особенности» [43, с. 599].

Отсюда возможен вывод о таком принципиальном требовании к преподавателю, как его **профессиональная готовность**, во-первых, определять, а во-вторых, оптимально учитывать *индивидуальную траекторию когнитивного развития ученика и его отношения к процессу познания*.

Приоритетным профессиональным качеством преподавателя, по мнению П.Ф. Каптерева, являлась способность педагога учитывать теоретические знания о психических особенностях детей *разных возрастов* в процессе их обучения тому или иному предмету. Принципиальным в культурно-антропологическом контексте представляется указание П.Ф. Каптерева на то, что педагогически правильным можно считать метод обучения, если в качестве его базового основания рассматривались не только свойства преподаваемой науки, но и *особенности природы самих учеников* [43, с. 597].

Эту же точку зрения отстаивал и П.Ф. Лесгафт. Размышляя о профессионализме преподавателя, ученый указал, что «самое существенное требование, какое мы вправе предъявить воспитателю и учителю», заключается в обладании ими «картиной индивидуальных свойств конкретного ребенка» [55, с. 1].

Следовательно, знание законов психического развития как признака антропологической компетентности рассматривалось в единстве с готовностью их применять по отношению к совершенно определенной личности растущего человека, что дает основание констатировать, в свою очередь, постановку вопроса о педагогической культуре преподавателя.

Приведенные размышления П.Ф. Каптерева и П.Ф. Лесгафта позволяют высказать предположение, что отечественные ученые-педагоги выдвигали и содержательно наполняли культурно-антропологическую

концепцию требований к деятельности преподавателя, следовательно, и к процессу его профессионально-личностного становления.

Подтверждением культурно-антропологической доминанты в трактовке идеала преподавателя являются суждения о непрерывности и способе его профессионального роста. По мнению П.Ф. Каптерева, обучая своих учеников, преподаватель должен одновременно учиться и сам, а «школа, в которой он учительствует, должна быть школой для обучения его самого, его уроки ученикам должны быть уроками для него самого» [43, с. 600].

Приведенное суждение позволяет высказать ряд принципиальных предположений, подтверждающих приоритет культурно-антропологической версии профессионально-личностного самоопределения преподавателя. Во-первых, обозначенной парадигме полностью отвечает идея непрерывности профессионального совершенствования преподавателя. Во-вторых, культурно-антропологический контекст содержится в определении «живого» педагогического процесса как особого пространства для профессионального самосовершенствования преподавателя. В-третьих, культурно-антропологический смысл заключен и, по существу, в постановке вопроса о необходимости наличия среди преподавательского сообщества готовности к педагогической рефлексии.

В аспекте поиска оснований культурно-антропологической парадигмы профессионально-личностного становления преподавателя представляет интерес определение источников данного процесса. Во-первых, в качестве их рассматривалась *научная литература* по философии, педагогике, общей и детской психологии, физиологии. Например, известный отечественный психолог А.П. Нечаев полагал необходимым изучение современной литературы по психологии, поскольку именно психологическую подготовку преподавателя рассматривал как важнейшее условие освоения им собственно педагогического знания [63, с. 49].

Приведенная точка зрения поддерживалась и видными представителями педагогической науки. Так, В.П. Вахтеров указывал на то,

что появившаяся новая литература, посвященная изучению ребенка, особенно в области экспериментальной психологии детства и экспериментальной педагогики, является важнейшим ресурсом развития профессионализма преподавателя [16, с. 59].

Отсюда возможен вывод о том, что конструктивный характер реализации идеи антропологической компетентности преподавателя связывался с новейшими достижениями научного знания в области психологии и педагогики. Следовательно, осуществление этой задачи виделось непременно в контексте формирования психолого-педагогической культуры, наличие которой и у представителей современного преподавательского корпуса в явном дефиците, а ее становление в процессе профессионального образования будущих кадров сферы образования происходит по «остаточному» принципу.

В русле рассматриваемой проблемы представляют интерес размышления П.Ф. Каптерева, по существу концентрировавшего внимание на предельно актуальной и сегодня проблеме, связанной с уточнением понятия «педагог». Например, мыслитель обращался к постановке важного методологического вопроса: «...можно ли признать настоящим педагогом человека за то, что он мастер преподавать грамматику или арифметику, а во всех других воспитательных и учебных вопросах руководствуется рутинной, допотопными воззрениями, совершенно чуждыми науке?» [46, с. 62].

Отсюда возможен вывод, что педагогом П.Ф. Каптерев полагал возможным считать того преподавателя, который обладает современным антропологическим знанием, что вполне логично рассматривать в качестве показателя его профессиональной, прежде всего психолого-педагогической культуры.

Во-вторых, культурно-антропологический контекст был обозначен и в суждениях К.Н. Вентцеля, рассматривавшего непосредственно самого ученика, являющегося основным субъектом образовательного процесса, в качестве уникального источника *профессионально-личностного развития*

преподавателя. Так, К.Н. Вентцель был убежден, что не только воспитатель может воспитывать ребенка, но и сам ребенок должен выступать в качестве воспитателя [19, с. 594].

Несомненно, данный тезис, так же как и ряд предыдущих теоретико-методологических положений, свидетельствует о необходимости формирования готовности к педагогической рефлексии, ибо только наличие этой готовности действительно обеспечит в качестве результата взаимодействия с учеником новую ступень развития преподавателя как личности и профессионала. В связи с этим представляется принципиальным построение культурно-антропологической концепции такого важного компонента профессионально-личностного становления преподавателя, как педагогическая практика. В ее настоящем виде обозначенная компонента в подготовке преподавательских кадров лишена, по существу, собственно педагогического и психологического смысла, следовательно, и культурно-антропологического контекста в целом. Нельзя не подчеркнуть, что, во-первых, в процессе педагогической практики реконструируется репродуктивная модель образования, а во-вторых, приоритет в ее содержании принадлежит предметной и методической составляющим.

Культурно-антропологический смысл профессиональной деятельности преподавателя содержится в идее развития как приоритетного концептуального конструкта обучения и воспитания. Во-первых, отмечалось, что это «может служить лучшим объединяющим началом для современной педагогики». Следует подчеркнуть, что и сегодня тезис о развитии как педагогической страте образовательного процесса не потерял своей актуальности. Однако, на его декларирование, так и остался красивым призывом, пока слабо освоенным и принятым преподавательским корпусом различных по уровню и типу образовательных учреждений.

Во-вторых, данная идея оказала влияние на поиск новых подходов к усилению антропологической направленности преподавательской деятельности. Так, по мнению В.П. Вахтерова, идея развития как ведущее

основание обучения и воспитания детерминировала ситуацию, в которой «пред нами сейчас же предстала задача найти в субъективной, внутренней, душевной жизни ребенка то, что именно соответствует процессу развития» [16, с. 35].

Миссия по реализации *идеи развития* полностью возлагалась на преподавателя, поскольку «он вскрывает в учащихся не только развивающийся ум, но и полноту человеческой личности». Отсюда возможен вывод, что осуществление обозначенной миссии предопределяется культурно-антропологической позицией преподавателя, поскольку для него каждый из учащихся – это «личность с определенной полнотой внутреннего мира, с определенным разнообразием отношения к внешнему миру. Каждый из них есть человек с пытливостью и восторгами ума, с печалью и радостями сердца, с колебаниями и напряжением воли». Поэтому важным признавалось, что «сам педагог как человеческая личность строит свои отношения к учащимся как человек к человеку» [14, с. 109–111].

Следовательно, в русле обоснования культурно-антропологического характера профессионально-личностного становления преподавателя одним из важных представляется положение о человекоцентристском принципе взаимоотношений преподавателя с учащимися.

Путь к построению подобных отношений, например, К.Н. Вентцель видел в том, что «воспитательные отношения должны складываться по типу соединения воспитателя и воспитанника на равных началах» [19, с. 597]. Отстаивая идею свободного развития личности, мыслитель был убежден, что педагог призван помогать естественному развитию ребенка, «самопроизвольному, свободному росту его индивидуальности и довести его до сознания законов своего собственного развития так, чтобы он мог сам сознательно и планомерно работать над собственным своим совершенствованием во всех отношениях» [17, с. 45].

В целом можно констатировать, что методологическим основанием утверждения культурно-антропологической парадигмы профессионально-личностного становления преподавателя являлась **идея целостного или педагогического восприятия ученика** как субъекта учебной деятельности. Например, В.П. Вахтеров подчеркивал, что преподавателя приоритетно «интересует личность ребенка, его ум и сердце» [16, с. 34–35]. Следовательно, ученый прямо показывает значимость гармонии в развитии личностной, умственной и эмоциональной сферы ученика, его как Человека в целом. Это предопределяет потребность в педагогической компетентности преподавателя.

Актуальность этого вывода несомненна, поскольку сегодня существует настоятельная потребность обращения внимания ученых, специалистов сферы образования к проблеме педагогической компетентности преподавателя. Отсутствие или дефицит педагогического начала как в деятельности, так и в зоне профессиональной рефлексии представителей преподавательского сообщества является в настоящее время, пожалуй, одним из самых серьезных препятствий на пути внедрения принципиальных нововведений, инновационных программ и технологий, призванных обеспечить реализацию новой парадигмы качества процесса и результатов образования.

* * *

Интерпретация основных положений названных видных представителей отечественной педагогической мысли позволяет утверждать, что в своих воззрениях они раскрыли, по существу, культурно-антропологический идеал преподавателя, что является важной теоретико-концептуальной предпосылкой его профессионально-личностного становления в современном университете.

§ 4. Интерпретация культурно-антропологической концепции преподавателя в трудах отечественных педагогов-гуманистов 1920–1940-х годов

Уникальным по продуктивности, а также насыщенным и противоречивым по основаниям и содержанию выдвигаемых идей представляется обозначенный этап формирования теоретико-методологических предпосылок культурно-антропологического идеала преподавателя. Необходимо подчеркнуть, что в это время еще сохранялась возможность выдвигать и обосновывать альтернативные концептуальные положения, связанные с пониманием места и роли школьного учителя в обществе и государстве, в целом миссии преподавателя как воспитателя подрастающего поколения. Это, в свою очередь, открывало возможности для широкой дискуссии, посвященной мировоззрению преподавателя, присущей ему ценностной позиции, таким приоритетам в преподавательской деятельности, как Идеология, Культура, Религия.

Завершение рассматриваемого этапа фиксируется *серединой 1930-х гг.* Именно к этому времени постепенно исчезают условия для диалога относительно развития тех или иных общественных процессов в целом, начинают подавляться тенденции к высказыванию альтернативных точек зрения на перспективы развития образования, в том числе и на трактовку миссии преподавателя.

В дальнейшем желаемые личностные и профессиональные качества преподавателя трактуются в русле издаваемых партийно-государственных постановлений, что детерминирует их директивный характер. Официальная точка зрения становится монопольной, и обоснование идеала преподавателя в педагогической науке возможно лишь в контексте ее интерпретации. По существу, длительное время незыблемым является эталонный пример преподавателя, который, во-первых, характеризуется непоколебимой приверженностью идеологическим приоритетам советского государства,

именно в эти годы появляется новое понятие «советский учитель». Во-вторых, важнейшим критерием идеального преподавателя утверждается его готовность к достижению эффективных результатов в процессе коммунистического воспитания подрастающего поколения. В-третьих, преподаватель призван являть собой образец жизнедеятельности человека, исповедующего коммунистическую мораль, высокие нравственные качества, что находит свое отражение не только в соответствующих достаточно многочисленных монографиях, диссертациях и статьях в научных журналах, но и в художественном творчестве (романы, повести, художественные фильмы).

Наиболее значимый вклад в обоснование культурно-антропологической концепции преподавателя внес М.М. Рубинштейн, обозначивший приоритет человеческого в деятельности преподавателя, что звучало явно оппозиционно идеям социальной доминанты создателей нового политического строя. Оригинальный отечественный мыслитель, наследие которого ждет своего внимательного прочтения, страстно подчеркивал, что «нельзя в учителе забывать о человеке» [77, с. 112]. Этот тезис логично вытекал из утверждения П.Ф. Каптерева, что преподаватель «есть служитель вечных законов развития человека и человечества» [45, с. 44].

Указывая на принципиальную недопустимость самого факта постановки личностного и профессионального элементов в структуре идеала преподавателя в положение антитезы, М.М. Рубинштейн отмечал сложность решения вопроса, ответ на который предполагал выбор одного из этих элементов в качестве приоритетного. Так, ученый признавал актуальной дискуссию о том, что «имеет большее значение для оживления педагога - методико-педагогическая подготовка или общий образовательный, культурный и эмоциональный подъем» [77, с. 112].

Между тем, отстаивая культурно-антропологический характер педагогической деятельности, М.М. Рубинштейн подчеркивал, что «человеку в учителе все-таки принадлежит первенство, хотя мы не

собираемся настаивать на том, что надо сначала культивировать человека, а потом уже профессионала...» [77, с. 94]. Приведенная мысль ученого позволяет высказать принципиальное соображение относительно процесса профессионально-личностного становления преподавателя, который, следуя мнению М.М. Рубинштейна, отличался целостностью и неразрывностью, поскольку педагогическая профессия «требует всего человека» [77, с. 39].

М.М. Рубинштейн подчеркивал приоритетное значение для образовательного процесса необходимого уровня личностного развития учителя по отношению к его методической подготовке. По этому поводу он писал: «Я далек от мысли дискредитировать метод и методики вообще, но думаю, что пора освободиться от их преувеличенной оценки. В особенности они не должны заслонять значения живой силы самого учителя» [77, с. 95]. Следовательно, М.М. Рубинштейн также акцентирует внимание на проблеме «живой педагогики». По мнению ученого, важно «чтобы педагог говорил, как жизнь, чтобы он и школа не только готовили к жизни, но и давали жить» [77, с. 32].

Охарактеризованная позиция М.М. Рубинштейна свидетельствует, что продолжалось развитие традиционного для отечественной педагогической мысли культурно-антропологического тезиса о том, что непосредственно сам преподаватель с присущими ему эмоционально-личностными особенностями рассматривался как основной фактор эффективности процесса обучения и воспитания. Так, развивая идеи К.Д. Ушинского и П.Ф. Каптерева, М.М. Рубинштейн подчеркивал, что «самый идеальный метод все-таки мертв без применяющей его личности учителя. Как нет предмета без преподавателя, – скрытого или явного, – так нет метода без лица, способного применить его» [77, с. 95].

Важной в теоретико-методологическом отношении для обоснования культурно-антропологической парадигмы профессионально-личностного становления преподавателя является взгляд М.М. Рубинштейна на предназначение преподавателя в развитии образовательного учреждения

как социокультурного института. Сегодня, когда необходимо определить эффективный алгоритм действий, связанный с реализацией инициативы президента России Д.А. Медведева «Наша новая школа», актуальной представляется концептуальная позиция М.М. Рубинштейна. В контексте приоритетной для периода 20-х гг. XX в. задачи создания нового типа школы, он подчеркивал, что суть решения данной проблемы заключается «в появлении нового учителя» [77, с. 6].

Между тем из суждений М.М. Рубинштейна следует утверждение о непреходящем смысле обозначенной идеи, поскольку, по мнению ученого, для деятельности преподавателя характерно то, «что можно условно назвать его вневременным представительством, его культурной миссией» [77, с. 14]. В данном контексте существенной является точка зрения М.М. Рубинштейна об определенных различиях предназначения школы и учителя. По этому поводу он отмечал, что «если школа еще сильно связана государством и временем, то педагог-учитель должен быть больше и идти дальше». Принципиальным методологическим посылом обоснования культурно-антропологической парадигмы профессионально-личностного становления преподавателя является утверждение М.М. Рубинштейна, что у педагога «есть неотменимая миссия культурная, идущая дальше и глубже времени» [77, с. 98].

Аналогичную точку зрения в это время отстаивал и П.Ф. Каптерев. Мыслитель был убежден в том, что возложенные на преподавателя задачи являются для него теми «вечными и неизменными истинами, которые не могут подчиняться временному и переменчивому влиянию какого-либо политического настроения» [77, с. 46]. Следовательно, сторонники культурно-антропологической парадигмы четко и однозначно выступали против какого-либо ограничения миссии преподавателя теми требованиями, которые непременно предъявляют ему существующие политические партии, государственная власть и конкретно-историческая эпоха.

Приведенные суждения позволяют реконструировать ведущие **ценностные основания профессионально-личностного становления преподавателя** в контексте культурно-антропологической версии его идеала. Так, предельно рельефной представляется *витальная доминанта* преподавательской деятельности. Ее сущностная особенность, как подчеркивал М.М. Рубинштейн, отличается обращением к самой жизни учащегося [77, с. 33].

Признание смысложизненного вектора в деятельности преподавателя позволяет утверждать, что именно *жизнь учащихся как субъектов образовательного пространства* рассматривалась в качестве приоритетной ценности его профессиональной деятельности. Вместе с тем осуществление обозначенного приоритета виделось как в антропологическом, так и культурном контекстах. Данный вывод следует из суждения М.М. Рубинштейна о том, что образование «не есть создание, а в значительной своей части оформление того, что заложено природой и создано длительным культурным развитием» [77, с. 163].

Принципиальным в русле рассматриваемой проблемы и критичным по отношению к имевшему место на различных этапах развития отечественного образования его технократическому вектору представляется напоминание И.М. Гревса о необходимости возвращения «к понятию образования человеческого». Известный отечественный педагог высказывал предельно актуальное и сегодня суждение, что ключевым результатом образования должен быть непосредственно сам человек, а не его специальная или профессиональная подготовка [30, с. 13].

Приоритетность антропологического вектора как системообразующего начала деятельности преподавателя, а следовательно, и процесса его профессионально-личностного становления содержалась и в суждении М.М. Рубинштейна. Ученый подчеркивал, что «педагог-учитель по самому существу своего дела... не может не иметь в виду основного, что определяет его работу, – всего человека в целом...» [77, с. 113].

Интерес представляет содержательное наполнение такого важного аспекта в русле рассматриваемой проблемы как **педагогический профессионализм**. Одним из его ведущих критериев П.Ф. Каптерев, например, считал способность преподавателя оперировать антропологическими знаниями, что должно было проявляться и в его умениях [45, с. 46–47].

Точка зрения П.Ф. Каптерева была уточнена М.М. Рубинштейном, утверждавшим, что преподавателю необходим соответствующий уровень общего и специального педагогического образования в их гармоничной взаимосвязи. Ученый подчеркивал, что «хороший общеобразовательный фундамент» является тем условием, соблюдение которого позволяет преподавателю сознавать и ощущать ценности науки и культуры. Это осознание, по мнению М.М. Рубинштейна, могло гарантировать формирование у преподавателя соответствующего видения широких и разнообразных связей преподаваемого предмета как элемента науки и культуры в целом [77, с. 99]. Отсюда возможна предположительная реконструкция критерия профессионализма преподавателя в русле культурно-антропологической парадигмы. Содержанием данного критерия представляется *способность учителя различать учебный предмет, являющий собой педагогически адаптированное научное знание, с одной стороны, и культуру – с другой, как часть и целое, понимать специфику их взаимоотношений и взаимовлияний*. Приведенное предположение подтверждается высказыванием М.М. Рубинштейна о том, что учитель только при учете «всесторонней связи своего предмета со всем целым культуры может проникновенно вести его и заражать своих питомцев пониманием и ощущением его смысла» [77, с. 99].

Одним из существенных условий достижения профессионализма рассматривалась потребность и способность преподавателя к **постоянному самосовершенствованию**, поскольку «*истинным педагогом может быть только тот, кто сам учится и сам ищет*» [77, с. 84]. Это представлялось

основным фактором сохранения принципиально значимого для педагогической деятельности особого состояния, которое М.М. Рубинштейн образно трактовал как «живой дух». Такое состояние, подчеркивал ученый, являло собой один из основных мостов, связывающих педагога с молодым поколением [77, с. 84].

Традиционным и сохранявшим свое актуальное звучание в различные конкретно-исторические периоды развития отечественной педагогической мысли являлся вопрос о преподавателе как эталоне жизненного поведения для окружающих. Так, основатель легендарной школы имени Ф.М. Достоевского, широко известной как «Республика ШКИД», В.Н. Сорока-Росинский отмечал, что «лучшим орудием воспитания является личность педагога, его пример, способный вызвать подражание» [82, с. 209].

Поэтому, как подчеркивал М.М. Рубинштейн, для преподавателя крайне важным является то, чтобы он «в основном на себе и в себе осуществил все то, что он будет стремиться создать в своих воспитанниках, – во всяком случае, у него должна быть такая тенденция» [77, с. 87].

В непосредственной связи с образом преподавателя-примера рассматривался вопрос о его **приоритетных личностных качествах**. Антропологическим смыслом, например, было наполнено суждение М.М. Рубинштейна о типологической сущности педагога, которая проявлялась «в его любви к растущему человеку, открытому на развитие» [77, с. 28].

Еще одно характерное качество преподавателя, принципиальное в контексте культурно-антропологической парадигмы, М.М. Рубинштейн обозначил как «родительство». Под ним ученый понимал стремление педагога к сохранению и развитию жизни своих воспитанников. Это объяснялось тем, что ученый наделял преподавателя миссией социального «препоручения», как заместителя родителей в социуме. М.М. Рубинштейн утверждал, что родительство как качество, скорее всего, выходило за пределы рассудочной мотивации, свидетельствуя о стремлении и

способности к искренней любви всех своих учеников. Необходимо отметить, что *любовь учителя* к ученикам М.М. Рубинштейн рассматривал как апофеоз социальности педагогической профессии [77, с. 28].

Близкую точку зрения высказывал и В.Н. Сорока-Росинский, полагавший, например, важной чертой преподавателя его *способность к сочувствию и состраданию*. Талантливый педагог был убежден, что проявить эти чувства можно только на началах материнства. Он отмечал, что «материнство лежит в основе этого сочувствия, особенно сострадания: оно помогает матери понимать чувства своего беспомощного еще ребенка и приходит ему на подмогу» [82, с. 213].

С позиций современного знания обозначенный феномен в преподавательской деятельности определяется как педагогическая поддержка и, несомненно, является важным критерием культурно-антропологической парадигмы образования в целом.

Значимые смыслы для обоснования культурно-антропологической идеи профессионально-личностного становления преподавателя содержались в размышлениях о **направленности его взаимоотношений с учениками**. Характер направленности этих взаимоотношений обуславливается, как известно, ведущей целью образования. Например, М.М. Рубинштейн ее трактовал как процесс образования человека в человеке относительно непреходящих ценностей культуры. Это предполагало особое личностное взаимодействие основных субъектов образовательного пространства, установление *эмоционального соприкосновения между ними*. Значимость охарактеризованного личностного контакта М.М. Рубинштейн объяснял тем, что преподаватель призван обладать потребностью «сообщить себя в культурном смысле и собой созданное и продуманное, и пережитое, – часто и не рассудочным путем» [77, с. 28].

Соответствующие требования к профессионально-личностному становлению преподавателя вытекают из следующих суждений, которые

можно воспринимать как значимые в аспекте исследуемой проблемы. Во-первых, мнение о том, что для преподавателя принципиальной является позиция «товарища-руководителя», основного советчика для своих учеников, выступающего подлинной опорой в реализации ими своих жизненных проектов в пространстве школьного образования [77, с. 158]. Во-вторых, преподаватель неизменно оказывается рядом с учениками в «их несчастьях и бедах, являя пример бескорыстия и самоотверженной любви к детям» [54, с. 276]. Отсюда следует вывод о том, что ведущими чертами педагогического стиля определялись такие присущие ему начала, как эмпатия и товарищество по отношению к ученикам. Эти начала, как представляется, являются приоритетными в русле культурно-антропологической парадигмы образования.

В русле культурно-антропологической идеи представляет интерес постановка вопроса о миссии преподавателя, влияющего на **связь различных модальностей такого феномена бытия, как время**. Так, М.М. Рубинштейн отмечал, что «нормальная школа и учитель, по существу, всегда направлены в будущее, а среда, в силу естественных условий борьбы за существование, всегда имеет тенденцию подчеркивать настоящее и держаться за него» [77, с. 152–153]. Следовательно, преподаватель наделен миссией медиатора, призванного обеспечивать переход своих учеников из настоящего в будущее, а значит, самым непосредственным образом влиять на процесс социокультурного развития в целом.

Однако важно помнить о неизбежности противоречия между культурно-антропологическим, а потому непреходящим характером истинных ценностей образования и актуальными запросами среды, имеющими, как правило, актуальную или прагматическую направленность. Поэтому, как подчеркивал М.М. Рубинштейн, исходя из своего предназначения, «учителю придется в той или иной форме, если он проникнут направлением на своих питомцев и их интересы, как и на интересы культуры, бороться с окружающей средой, которая будет

стремиться поглотить школу и учителя настоящим временем и его интересами» [77, с. 153]. Следовательно, преподаватель как носитель культурно-антропологической идеи всегда устремлен в будущее.

Между тем в первой половине 1920-х гг. начинает формироваться педагогика российского зарубежья. Факторы генезиса и теоретико-концептуальные положения дальнейшего развития позволяют рассматривать этот феномен гуманитарной мысли в качестве важнейшего основания для выявления тенденций в трансформации понимания культурно-антропологического идеала преподавателя как отражения классических традиций отечественной педагогической мысли. Среди представителей педагогического сообщества российского зарубежья особый смысл обретают национальные и патриотические идеи, приоритетными признаются такие ценности бытия, как Вера, Любовь, Надежда. Завершение этой уникальной страницы в развитии отечественной педагогики можно датировать рубежом 40–50-х гг. прошлого столетия, когда происходит политическое переустройство Восточной Европы после окончания Второй мировой войны.

Значительный вклад, связанный с разработкой теоретико-методологических положений в контексте рассматриваемой проблемы, внес С.И. Гессен, который на протяжении 1920–40-х гг., находясь в вынужденной эмиграции, сохранял и продуктивно развивал базовые постулаты отечественной педагогической традиции. Принципиальный смысл в русле культурно-антропологической идеи профессионально-личностного становления преподавателя содержался в вопросе, который сформулировал ученый. Так, рассматривая ценностно-целевые аспекты подготовки преподавателей, С.И. Гессен размышляет: «Верно ли, что будущий учитель должен стать и педагогом?» [23, с. 91].

Сам факт постановки данного вопроса свидетельствует о различных версиях его трактовки, что предельно актуально и сегодня, поскольку среди профессорско-преподавательского корпуса современной высшей школы

довольно устойчиво мнение о монополии именно научно-предметной компетентности. Между тем С.И. Гессен настаивал, что кроме специального аспекта квалификации можно и следует использовать «понятие Эроса души педагога» [23, с. 92]. Следовательно, возможен вывод о **приоритете педагогического вектора в предназначении преподавателя.**

Определяя сущностные смыслы педагогического предназначения, С.И. Гессен подчеркивал, что на преподавателя возложена миссия *живого носителя* научной традиции, приобщение учащихся к которой является собой *живой процесс* [27, с. 238–255].

Приведенная в трактовке С.И. Гессена миссия *научного предания*, выполняемая преподавателем, позволяет утверждать о его незаменимости в образовательном пространстве. Это детерминируется непреходящей в педагогическом отношении потребностью обеспечивать процесс личностно-эмоционального, *живого* восприятия молодым поколением научных и культурных достижений предшествующего поколения, что подтверждает правомерность обоснования культурно-антропологической парадигмы. Следовательно, С.И. Гессен также выдвигает идею «живой педагогики», уточняя уникальную возможность преподавателя на уровне человеческих отношений «посредством как бы заразы, вовлекающей ученика в познание» [24, с. 320].

Культурно-антропологический характер звучал и в предлагаемой С.И. Гессеном **логике обучения**, обусловленной, в свою очередь, *возрастными особенностями учащихся*. Так, преподавание в старшей ступени школы следует направлять не только на трансляцию знаний, но и на *приобщение учащихся* к тому, что С.И. Гессен называл «*духом науки*», к развитию у старшеклассников способности ощущать «*оживотворяющее*» влияние метода научного исследования.

В данном контексте актуальным представляется предложенный ученым герменевтический принцип в деятельности преподавателя,

связанный с центрированием его внимания на организации *процесса понимания* учащимися преподаваемого материала, а не сведения учебного процесса к развитию памяти. Так, используемые методы традиционного обучения подвергались С.И. Гессеном острой критике, поскольку «основным дефектом является то, что они опираются преимущественно на память учащихся». Выбор развития памяти в качестве приоритета образования вызывал критическое отношение мыслителя, поскольку неизбежно приводил к тому, что требовали от учащихся, как правило, только запоминания, в то время как основные усилия по объяснению учебного материала предпринимал сам учитель. Можно констатировать, что преподавание в такой логике сводилось к трансляции знания в виде информации, готовой для запоминания, но не предполагавшей ее дискуссионного понимания и критического осмысления.

В своих размышлениях о создании новой школы для возрожденной, свободной России и следовавшей из этого потребности в новом преподавателе С.И. Гессен акцентировал внимание на необходимости принципиальных изменений в организации процесса обучения, протестуя против монополии дидактической рецептуры, поскольку у преподавателя должна быть «живая методика» [28, с. 256–257]. С позиций обоснованного на рубеже 80–90-х гг. XX столетия концептуального тезиса о новой парадигме организации процесса обучения можно утверждать, что С.И. Гессен обозначил культурно-антропологическую по своей сути проблему профессиональной готовности к *педагогике естественного сотрудничества основных субъектов образования*.

Это позволяет утверждать, что С.И. Гессен обозначил предельно важное как в теоретико-методологическом, так и в культурно-антропологическом отношении положение о безусловной незаменимости преподавателя. Ученый отмечал, что «учитель, однако, незаменим не только потому, что он один лишь, наблюдая ученика в его повседневной работе, может установить степень успешности этой последней. Он

незаменим в еще гораздо большей степени как учитель. Овладеть методом научного знания можно, только наблюдая его в его живой работе» [27, с. 253].

Акцент мыслителя на миссии преподавателя в качестве «живого» примера в обретении учащимися способностей к познанию подчеркивает особую значимость приведенного концептуального тезиса в русле современных тенденций признания приоритета дистантного обучения. Несомненно, его развитие в современную информационную эпоху неизбежно и закономерно, однако это не сможет заменить уникальности эмоционально-личностного соприкосновения преподавателя и ученика в процессе обучения.

Проблему соотношения личностного и профессионального начал как структурного элемента культурно-антропологического идеала преподавателя рассматривал и С.И. Гессен. По мнению ученого, преподаватель неизбежно будет проявлять свои мировоззренческие позиции в образовательном процессе, поскольку отсутствие такой возможности означало бы для него отказ от своей личности как педагога [25, с. 211]. Это возможно посредством установки преподавателя на раскрытие смысла окружающего ученика мировоззрения, которое трактовалось как «духовная атмосфера» [25, с. 212]

Особое значение позиция преподавателя имеет, по мнению С.И. Гессена, в процессе формирования мировоззрения в юношеском возрасте. В это время фокус внимания юного человека смещается от внешнего мира к собственному «Я». Актуальным для ученика в момент активизации образования мировоззрения становится *обращение его интереса к личности учителя*. Это вызвано тем, что ученику более важным представляется знание о том «как действует его учитель в ответственные моменты жизни, и лишь во вторую очередь, какие ответы дает учитель на встающие перед ним вопросы жизнепонимания» [25, с. 212–213].

Среди **приоритетных личностных свойств** в воззрениях С.И. Гессена следует особо выделить *терпимость и любовь*. Необходимо подчеркнуть, что названные качества рассматривались в глубокой взаимозависимости. Так, С.И. Гессен полагал, что учителю, с одной стороны, не следует воздерживаться от собственного суждения, а с другой – нельзя его и навязывать ученику. И в том и в другом случае подлинный смысл окружающей ребенка духовной атмосферы был бы искажен. Учитель должен признать эту атмосферу в ее истинных ценностях и проблематике. Именно в этом и состоит смысл подлинной терпимости. Например, С.И. Гессен высказывал мысль о том, что «подлинная терпимость всегда пропитана деятельной любовью, тогда как нейтралитет есть безразличие».

В связи с этим представляет интерес обоснование *деятельной любви* как особого показателя, свидетельствующего о приоритете человека в образовательном пространстве. Так, С.И. Гессен подчеркивал: «жизненный элемент всякого подлинного образовательного акта есть конкретная любовь, любовь к ближнему, то есть к живой личности человека, а не отвлеченная любовь к дальнему, то есть к идее» [25, с. 215].

Иными словами, деятельную любовь учителя по отношению к ученикам мыслитель рассматривал как основополагающее условие, гарантирующее человекоцентрированное начало педагогического процесса, в котором доминирует «живое», или «человеческое», затрагивающее ум и сердце учащихся, а не отвлеченно-нейтральное и потому «мертвое» знание. Так, С.И. Гессен утверждал, что истинный учитель в своей педагогической деятельности непременно базируется на *любви к ребенку, любви к ценностям науки и культуры*. Эта любовь, подчеркивал С.И. Гессен, не может быть заменена необходимой квалификацией учителя в таких областях, например, как педагогика, психотехника и социология [23, с. 92].

Следовательно, генезис любви как ведущего культурно-антропологического критерия педагогической деятельности С.И. Гессен видел прежде всего в **личностном начале преподавателя,**

взаимосвязанном, но не детерминированном приобретенными им профессиональными знаниями и умениями. В русле приведенных размышлений возможна следующая трактовка этого критерия как имманентно присущей преподавателю характеристики. Любовь преподавателя к ученику представлялась особой личностно-обусловленной природой педагогической деятельности установкой на совершение профессиональных действий и поступков, оптимально влияющих на духовно-нравственное, психическое и интеллектуальное становление и развитие растущего человека. Отсюда возможны, как минимум, два принципиальных вывода. Во-первых, наличие у преподавателя готовности строить отношение ко всем ученикам на началах любви необходимо рассматривать как важнейшую педагогическую закономерность, обеспечивающую подлинность реализации культурно-антропологической идеи в профессиональной деятельности преподавателя. Во-вторых, существующая сегодня тенденция к минимизации феномена любви в человеческих отношениях во всех сферах нашей жизни, дефицит любви в таком уникальном институте, как семья, предельно актуализируют данную проблему.

С.И. Гессен в русле идей Платона полагал, что «настоящий учитель тот, кто способен, во-первых, не только не погасить, а, напротив, разжечь в душе своих учеников ту любовь к истине, красоте и справедливости, которая обычно проявляется в их душе в юношеские годы; и, во-вторых, помочь своим ученикам актуализировать эти ценности, в то время как они не замечают истины и красоты...» [23, с. 81]. Наличие любви к названным непреходящим ценностям, как это представляется из размышлений автора, являлось естественным, может быть, и не всегда осознаваемым стремлением растущего человека к познанию вечных и неизменных постулатов бытия. Отсюда возможен вывод о том, что главной задачей преподавателя С.И. Гессен считал оказание учащимся помощи в

актуализации обозначенных познавательных потребностей, их включение в пространство рефлексии собственной познавательной деятельности.

Важным показателем культурно-антропологической направленности воззрений С.И. Гессена представляется его понимание взаимоотношений преподавателя с учениками как диалога. С.И. Гессен полагал, что одним из ведущих направлений построения оптимальных взаимоотношений преподавателя со своими учениками является их *совместная мыслительная деятельность*. Ученый отмечал, что «руководить этой совместной работой класса, указывать ей направление, отзываться на всякий обнаруженный в течение работы вопрос и вариант в его решении, ободрять ищущих своего решения – вот подлинная задача учителя» [27, с. 254].

Культурно-антропологические предпосылки современного процесса профессионально-личностного становления преподавателя содержатся в трактовке позиции преподавателя как субъекта учебного процесса посредством применения особых педагогических технологий. Так, С.И. Гессен полагал, что непременно «в деятельности учеников принимает участие и учитель, организующий и направляющий ученический труд. В организующей и привлекающей активности новой школе учитель также будет пользоваться лекциями («акроаматическая методика»), диалогом («майевтическая методика»), расспрашиванием учеников («эротематическая методика») [26, с. 257].

Приведенная точка зрения отечественного философа и педагога позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, необходимо указать на ключевую идею о том, что в построении взаимоотношений с учениками преподаватель неизменно занимает руководящую позицию. Во-вторых, вместе с тем преподаватель призван реагировать на возникающие в учебной деятельности затруднения и оказывать действенную помощь учащимся в их решении. Следовательно, в организации учебного познания приоритетное внимание предполагалось уделять методам обучения, поддерживающим *продуктивно-творческую направленность развития мышления учащихся*.

Таким образом, в воззрениях видных представителей отечественной педагогической мысли была представлена, по существу, инновационная идея, которая вполне обоснованно может трактоваться как культурно-антропологическая парадигма профессиональной деятельности преподавателя, что является принципиальным методологическим основанием для определения содержания и процесса его профессионально-личностного становления в современном классическом университете.

§ 5. Культурно-антропологическая идея феномена преподавателя как личности и профессионала в новейшей российской истории

Этот этап связан с кардинальными политическими и социально-экономическими переменами, происходящими с начала 90-х гг. прошлого столетия, осуществляемыми в их русле до настоящего времени перманентными процессами модернизации в различных сферах жизни нашего общества. Актуализация проблемы поиска новых теоретико-методологических оснований обоснования культурно-антропологической парадигмы идеала преподавателя и процесса его профессионально-личностного становления детерминирована декларируемой сегодня на государственном уровне миссией образования, которой впервые за долгие годы придан высокий официальный статус национального приоритета.

На рубеже 80–90-х гг. XX в. достаточно рельефно обозначается **проблема педагогического общения** (В.А. Кан-Калик, А.В. Мудрик), что вполне обоснованно можно рассматривать в качестве важной предпосылки культурно-антропологической идеи в целом [41; 61].

По утверждению А.В. Мудрика, именно в общении происходит эмоциональный контакт и подлинный обмен ценностями между учителем и учащимися [61, с. 15]. Несомненно, что только в случае возникновения такого эмоционально-ценностного соприкосновения преподавателя и

учеников между ними возникает диалог, *педагогическое общение*, что позволяет им вместе совершать сложный и трудный путь познания, вхождения в мир культуры.

Подчеркивалось, что педагогическое руководство общением эффективно лишь в том случае, если школьник становится субъектом жизнедеятельности и полноправным субъектом общения [61, с. 70]. В данном концептуальном тезисе уточняется и дополняется традиционная для представителей отечественной педагогической мысли, центрировавших свое внимание на проблеме человека в образовании идея, что школа должна не только «готовить к жизни», а прежде всего моделировать педагогические условия, обеспечивающие подлинное жизненное пространство для *свободного творческого развития* своих учеников.

Следовательно, формирование личностной и профессиональной готовности будущего преподавателя к общению со своими учениками составляет важнейшую задачу его педагогического образования, являет собой базовый критерий коммуникативной компетентности как признака общей и профессиональной культуры выпускника современного классического университета.

В контексте исследуемой проблемы важным представляется теоретическое обоснование проблемы **педагогической этики**. Этический аспект в педагогической деятельности, по мнению В.А. Кан-Калика и Н.Д. Никандрова, воплощает в себе систему нравственных установок личности преподавателя, является нравственным фундаментом его профессиональных действий и поступков, предопределяет нравственную направленность педагогического мышления [42, с. 17–18]. Отсюда возможен вывод о необходимости формирования этико-педагогической компетентности преподавателя как условия осуществления им миссии *примера-образца* для своих учеников, что отвечает одному из ведущих сущностных смыслов педагогической деятельности.

Актуальность культурно-антропологической идеи профессионально-личностного становления преподавателя следует из суждений специалистов в области педагогического образования о тех ценностно-этических смыслах преподавательского труда, которые обозначили себя в контексте проблемы преодоления «бездетной педагогики». Например, А.В. Мудрик один из таких смыслов видел в профессиональной и личностной готовности преподавателя оказать поддержку своему ученику, помощь в становлении его как доброго и мудрого человека [62, с. 6]. Принципиальное уточнение в данном контексте, демонстрирующее пути и возможности реализации человекоцентрированного характера педагогической деятельности, содержится в утверждении И.Д. Демаковой, подчеркнувшей, что «учителю совершенно необходим дар глубокого сочувствия ребенку» [32, с. 152]. Следовательно, личностный аспект становления будущего преподавателя предполагает специальное внимание формированию или развитию такой профессионально значимой для него способности как эмпатия.

В новейшей отечественной истории развития педагогической мысли перспективными представляются концепции, согласно которым образование является «механизмом запуска новых форм культуры» [53, с. 28]. Между тем самообразование понимается как «становление человека, обретение им себя, своего образа: неповторимой индивидуальности, духовности, творческого начала. Образовать человека – значит помочь ему стать субъектом культуры, научить жизнетворчеству» [13, с. 12]. Приведенные концептуальные суждения не только подтверждают, но и конкретизируют сформулированный ранее вывод о культурно-антропологической сущности образования, содержании требований к преподавателю как личности и профессионалу.

В данном контексте актуализируется проблема **соотношения профессионального начала и гуманистически ориентированной личностной позиции** преподавателя, что в целом свидетельствует о базовых ориентирах его методологической культуры [51, с. 108–115].

Решение столь сложной и ответственной задачи предполагает разработку соответствующей модели, для реализации которой в образовательном пространстве классического университета как методологического центра культуры в целом существуют достаточно уникальные возможности.

Необходимость моделирования педагогического образования детерминировала постановку вопроса о модели непосредственно самого преподавателя в контексте центрирования его деятельности на развитие культуры и человека как ее основного носителя и творца. Например, Л.М. Митина, опираясь на культурно-историческую обусловленность генезиса психики и сознания (Л.С. Выготский) и положения теории деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), в модель учителя включает такие сферы, как *педагогическая личность, педагогическая деятельность и педагогическое общение*, подчеркивая приоритет именно *личностного начала*[59, с. 38].

Точку зрения об особом статусе **личностного начала** в структуре образа учителя, отвечающего современным вызовам жизни, четко и однозначно отстаивает Ш.А. Амонашвили. *Подлинный учитель*, подчеркивает известный ученый-психолог и талантливый педагог-практик, сам *должен быть личностью* [2, с. 41]. Несомненно, приведенное утверждение свидетельствует, во-первых, о значимости гуманистического начала в сфере образования, достижение которого связано не только с соответствующим ценностным самоопределением преподавателя, но и с уровнем его антропологической компетентности. Лишь при наличии данной компетентности преподаватель способен осуществить свою миссию по воспитанию человека как субъекта, действительно влияющего на процессы культурного развития.

В контексте выявления предпосылок культурно-антропологической идеи значимыми представляются принципы формирования личностно-профессиональных характеристик преподавателя, позволяющих констатировать наличие у него нового педагогического мышления, среди

которых интерес вызывают такие, как *другодоминантность*, *диалогичность*, *понимание*, *рефлексивность*, *метафоричность* [78, с. 50]. Приведенная авторская концепция является одной из ключевых теоретико-методологических предпосылок для обоснования стиля культурно-антропологического мышления преподавателя, которому предстоит осуществлять свою миссию в настоящем и ближайшем будущем.

К принципиальной предпосылке обоснования культурно-антропологической модели профессионально-личностного становления будущего преподавателя можно отнести и концепцию диалога культур. В ее контексте, например, от современного преподавателя ожидают осуществления **миссии медиатора между культурой и личностью познающего субъекта** [10, с. 44]. Несомненно, формирование соответствующей готовности у будущего преподавателя является важнейшей задачей его профессионального обучения и личностного развития, что вполне возможно в пространстве классического университета, который сам является посредником между студентом и миром культуры в целом.

Существенное значение среди представленных в современной педагогической науке положений о выборе наиболее значимых из них для обоснования и содержательного наполнения культурно-антропологической модели профессионально-личностного становления преподавателя принадлежит парадигме *педагогики поддержки*. Например, О.С. Газман рассматривал педагогическую поддержку как превентивную и оперативную помощь детям в решении их индивидуальных проблем, в успешном продвижении в обучении, в принятии школьных правил, сочетающихся с эффективной деловой и межличностной коммуникацией, с жизненным, профессиональным, этическим выбором (самоопределением) [21, с. 109].

В исследованиях, посвященных данной проблеме, выделяется ряд ключевых характеристик учителя: способность к личностно-профессиональному самоопределению относительно ценностей

педагогической деятельности, децентрация учителя с собственных личностных проблем на проблемы ребенка; осознание учителем собственной недостаточности в разрешении многих проблем ребенка; проектирование учителем деятельности по педагогической поддержке с учетом всех реалий конкретного ребенка [60, с. 115–116]. Все это предполагает создание в процессе вузовской подготовки преподавателя необходимых и достаточных условий для ценностно-гуманистического самоопределения преподавателя как личности и профессионала, формирования у него потребности в развитии соответствующих качеств и свойств, что в контексте рассматриваемой проблемы является собой в целом его культурно-антропологическую компетентность.

Одним из содержательно уточняющих показателей обозначенной компетентности является **педагогическое мастерство**. В исследованиях, посвященных педагогическому мастерству, отмечается, что одним из его ведущих критериев является наличие у преподавателя готовности к педагогической рефлексии. Данный вывод аргументирован тем, что преподаватель, обладающий этой готовностью, во-первых, способен достаточно продуктивно предопределять индивидуальную траекторию развития потенциальных возможностей своих учеников, помогать им в выборе смысложизненных ориентиров бытия. Во-вторых, преподаватель способен самотворить себя как человек и как профессионал, что является признаком его мастерства [83, с. 26]. Приведенное утверждение позволяет сделать вывод о том, что на этапе университетской подготовки у будущего преподавателя необходимо развивать готовность к творчеству как целостному феномену личностно-профессионального самосовершенствования. Именно это и представляется определяющим условием достижения в будущем подобных продуктивных результатов в педагогической деятельности по отношению к своим ученикам.

В своей оригинальной трактовке А.И. Субетто видит преподавателя одновременно и «всечеловеком» (по Ф.М. Достоевскому), и «корневым

человеком» (по П.А. Флоренскому), т. е. укорененным в родной национальной культуре. Педагог, подчеркивает ученый, должен быть одновременно и человеком настоящего, и человеком будущего, должен быть творцом и исследователем, занимающим свою убежденную позицию по отношению к проблемам мира и родины, проблемам человека в мире. В целом это позволяет педагогу быть человеком Духа. Смысловое наполнение содержания педагогического мастерства учителя обращено к онтологической проблеме человека [83, с. 42-43]. Приведенная развернутая точка зрения автора на аксиологические основания мировосприятия, духовно-нравственные и профессиональные качества и свойства подтверждает вывод о том, что обобщающим критерием отвечающего современным вызовам жизни преподавателя как личности и профессионала является его культурно-антропологическая компетентность.

Важным в контексте уточнения культурно-антропологической компетентности преподавателя представляется постановка вопроса о таком ценностно-смысловом основании педагогической деятельности, как развитие, осуществление человека в себе каждым из учеников, независимо от степени готовности к постижению знания. Например, Ш.А. Амонашвили убежден, что миссия преподавателя заключается не в том, чтобы довести учебный материал до уровня актуальных способностей ребенка, а, напротив, возвести ребенка до нового уровня своих возможностей [3, с. 85]. Охарактеризованный концептуальный тезис показывает глубинный гуманистический смысл преподавательской деятельности, заключающийся в педагогическом сопровождении индивидуальной траектории движения ученика от уровня присущих ему актуальных возможностей в «зону ближайшего развития» (Л.С. Выготский), что, несомненно, требует от преподавателя наличия у него антропологической компетентности.

Исходя из фундаментального аксиопедагогического постулата о том, что базовой ценностью образования является Человек как «удивительный микрокосм» (Я.А. Коменский) и «самоценность высшего порядка»

(Н.А. Бердяев), обоснованным представляется предложенный Б.З. Вульфовым концептуальный тезис о **профессиональной духовности учителя**. Автор подчеркивает, что «профессиональная духовность – это максимум человеческого в профессиональном исполнении учителя» [20, с. 48]. Приведенная трактовка этого сложного феноменального состояния, свидетельствующая о духовной сущности сплава личного и профессионального начал в деятельности преподавателя, позволяет рассматривать данный концептуально-методологический тезис в качестве важнейшего основания для моделирования процесса и формирования содержания подготовки студентов университета как личностей, с устойчивой ориентацией на высшие гуманистические ценности.

Между тем Б.З. Вульф подчеркивает, что уникальность профессиональной духовности преподавателя заключается и в том, что она отражает ценностно-социальные и ценностно-профессиональные смыслы его миссии. Так, по мнению автора, профессиональная духовность как личностная ценность учителя, «близкая к значимости совести», имеет внешние проявления, что позволяет признать ее и ценностью социальной [20, с. 49]. Профессиональная ценность этого феномена заключается в способности преподавателя к педагогической рефлексии, которая, «в сущности, не что иное, как умение человеческими критериями "просветить" собственное профессиональное бытие» [20, с. 52].

В иерархии педагогических ценностей такого преподавателя *Вера в Ученика занимает ведущее место по отношению к Знанию*. Этот выбор может осуществить преподаватель, обладающий *в целом принципиально новой в ценностном отношении картиной мира и развитой способностью к рефлексивно-творческому видению себя в этом мире*. Это позволяет преподавателю обеспечивать вхождение ученика в пространство Культуры и осваивать ее ценностные образцы. По существу, преподаватель, как подчеркивает А.Г. Асмолов, превращается в «социального архитектора»

образа жизни ребенка, помогает ему найти свою дорогу в полном противоречий мире [4, с. 615].

В русле таких приоритетов, как *педагогическое общение, диалог культур, педагогика поддержки*, правомерен такой критерий, отвечающей идее культурно-антропологической модели педагогической деятельности и профессионально-личностной подготовки к ней, как готовность преподавателя к **педагогической встрече**, которая возможна как встреча *между преподавателем и учеником*, так и как *встреча учителя с самим собой* в ее личностном, профессиональном, социальном смыслах. При этом предельно важна установка преподавателя как *на соучастие в созидании другого человека*, так и *на сохранение себя как личности* [48, с. 37–38].

Наличие такого профессионально-личностного самоопределения, как отмечает И.Д. Демакова, свидетельствует, что преподаватель *сделал шаг навстречу себе* как педагог [32, с. 153]. Как отмечает В.П. Бедерханова, если преподаватель действительно занимает подобную педагогическую позицию, то он «нигде и никогда не встречается с ребенком как объектом». В *личностной позиции*, отмечает автор, преподаватель встречается с другим человеком, а в *профессиональной* – с условиями его становления и развития [8, с. 46].

В связи с этим можно утверждать, что культурно-антропологический смысл феномена педагогической встречи заключается как в целостности личностного и профессионального начал в деятельности преподавателя, так и в его готовности к целостному восприятию пришедшего в мир образования человека. Это и обеспечивает в конечном счете становление *позиции ученичества* как критерия **состоявшейся педагогической встречи**.

* * *

Новейший период развития отечественной педагогической мысли характеризуется жесткой критикой многих прежних идеалов и теоретико-методологических оснований, которые, по существу, и определяли долгие

годы «бездетный» имидж теории и практики образования, а также деятельность преподавателя, независимо от типа образовательного учреждения, где ему приходилось выполнять свою сложную и важную миссию. В педагогической науке, и особенно в педагогической практике, возникает ощущение вакуума, вызванного ценностно-педагогической неопределенностью, размытостью целей обучения и воспитания. Вместе с тем с начала 90-х гг. и до настоящего времени осуществляется продуктивный научно-педагогический поиск, основные тенденции которого продолжают и развивают антрополого-гуманистические традиции отечественного педагогического наследия. В контексте современных реалий необходима модель образования, педагогической деятельности, процесса профессионально-личностного становления преподавателя, что отвечало бы идее поступательной социокультурной модернизации страны в целом, ее устойчивого развития как сильного в экономическом отношении, так и цивилизованного субъекта международного права, ориентированного на создание максимально возможных благоприятных условий для повышения качества жизни человека.

РАЗДЕЛ II

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ИДЕИ

§ 1. Теоретические основания разработки системы педагогических компетенций преподавателя: культурно-антропологический аспект

Теоретический поиск оснований для разработки системы педагогических компетенций преподавателя обуславливает обращение к истории становления понятий «компетенция», «компетентность», «педагогическая компетенция», «педагогическая компетентность», что позволяет выявить генезис и эволюцию смыслового наполнения обозначенных дефиниций. Необходимо подчеркнуть, что их определения, во-первых, во многом идентичны, присущие им содержательные трактовки по преимуществу взаимно уточняют и дополняют друг друга. Во-вторых, формирование системы педагогических компетенций, по нашему мнению, не может происходить вне культурно-антропологического контекста, так как именно человек является ценностным приоритетом и уникальным фактором развития культуры, что и предопределяет в конечном счете концепцию жизнедеятельности преподавателя как личности и профессионала.

Следует подчеркнуть, что достижение эффективных результатов в педагогической деятельности возможно, если преподаватель проектирует и воплощает свой профессионально-личностный ресурс в русле принципов культуросообразности и природосообразности, которые, по нашему мнению, составляют основополагающие начала культурно-антропологической идеи, как образования в целом, так и преподавательского труда. Это позволяет рассматривать культурно-антропологическую идею в качестве теоретико-методологического

основания для формирования системы педагогических компетенций преподавателя, его профессионально-личностного становления в образовательном пространстве классического университета.

Интерес мыслителей к качествам человека, которые характеризуют его как личность, способную развивать свои способности до определенного уровня совершенства, проявился на ранних этапах становлении цивилизации. Один из величайших мыслителей древности Аристотель, изучая возможности человека, ввел понятие «атере» – сила, которое обозначало способность человека доводить определенную деятельность до совершенства [37]. Причем, отмечал мыслитель, данная деятельность определенным образом преобразует личность и становится ее характерной чертой. Несомненно, это характерно для преподавателя, который реализует свой потенциал неизменно как личность и профессионал, независимо от «ветра перемен», того конкретно-исторического времени, в котором ему суждено жить и осуществлять себя в профессии.

Вместе с тем следует подчеркнуть, что интерес к содержанию понятий прежде всего связан с определенной актуальностью для общества явлений (феноменов), которые они означают. Причем на различных этапах истории данный интерес может усиливаться или значительно ослабевать, что во многом определяется осознанными потребностями общественного развития. Например, значительный интерес к феноменам, которые описываются понятиями «компетентность» и «компетенция», в конце 1950-х гг. в исследованиях, проводимых в США, в первую очередь, объясняется необходимостью осмыслить особенности профессиональной подготовки специалистов СССР, работавших в космической отрасли и достигших значительных успехов в освоении околоземного пространства. Именно в этот период появляются публикации, в которых сравнивались системы образования СССР и США (А.Трейс «What Ivan knows that Johnny doesn't»), также исследователи уделяют особое внимание уточнению содержания понятий «компетенция» и «компетентность» [50, с. 12].

В дальнейшем понятия «компетентность» и «компетенция» используются в научных работах исследователей США для обозначения более широкого спектра феноменов, которые прежде всего связаны с уровнем профессиональной подготовки, обеспечивающей возможность специалисту эффективно выполнять свои профессиональные функции в различных ситуациях, в том числе и в ситуациях неопределенности [93]. Анализ работ данного периода, посвященных интересующим нас понятиям, позволяет сделать вывод о том, что внимание к феномену компетенций «совпадало с кризисными ситуациями» в развитии общества в целом или отдельных его сфер [40, с. 15].

Можно однозначно утверждать, что понятие «компетентность», в первую очередь, характеризует личность с позиции ее *способности выполнять определенный вид профессиональной деятельности на требуемом качественном уровне*. Вместе с тем следует подчеркнуть, что исследователи на данном этапе определяют компетентность как некоторое качество личности, без которого успешность решения профессиональных задач не представляется возможной. Данный подход к феномену компетентности требует повышенного внимания к личности в целом и ее отдельным характеристикам, которые обретают особую значимость, например, для профессий в системе «человек–человек», в частности для деятельности преподавателя. С идеальной точки зрения преподаватель призван, во-первых, отличаться готовностью к профессионально корректному использованию традиционных и новейших способов и средств осуществляемой им деятельности, а во-вторых, характеризоваться наличием ряда ведущих профессионально значимых личностных качеств. Это обусловлено как уникальностью предмета педагогического труда – *человека*, так и смыслом характеризуемой профессии – создание оптимальных условий для его *всестороннего развития*.

В конце XX в. в европейской научной традиции сформировались устойчивые представления о содержании понятий «компетенция» и

«компетентность». Например, в Глоссарии терминов Европейского фонда образования (ЕФО, 1997) «компетенция» имеет следующие смысловые трактовки: *способность делать что-либо хорошо или эффективно; соответствие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу; способность выполнять особые трудовые функции.*

В связи с этим можно сформулировать ряд требований к процессу формирования компетенций преподавателя как субъекта педагогической деятельности. Во-первых, данный процесс должен быть направлен на формирование у него установки на *непрерывное совершенствование способностей к достижению эффективных результатов в осуществляемой им деятельности.* Во-вторых, необходимо обеспечить формирование способностей, которые отвечают общепринятым стандартам, которые должны предъявляться преподавателю, избравшему своим профессиональным делом педагогическую деятельность. В-третьих, это предполагает формирование у преподавателя *готовности выполнять профессиональные действия, уникальность которых обусловлена, например, антропологическим предметом его труда.*

Следовательно, на современном этапе развития представлений о компетенции и компетентности можно утверждать, что они теснейшим образом связаны с актуальностью единства личностного и профессионального развития, что для процесса подготовки будущего преподавателя имеет принципиальное значение. Важно понимать, что игнорирование факта зависимости эффективности педагогической деятельности от личностных качеств ее основного субъекта может привести либо к разрушению базовых ценностей педагогического пространства, либо к профессиональной деформации личности преподавателя.

Отсюда возможен вывод о том, что «педагогическая компетентность» представляется характеристикой преподавателя, отражающей результаты оценки эффективности его действий, направленных на реализацию профессиональных задач. Такая оценка может осуществляться менеджером

образования различного уровня, внешними профессиональными экспертами, родительской общественностью, непосредственно самим преподавателем, если он готов к рефлексии, владеет ее основными техниками. Поэтому как оперативная оценка, так и следующие из нее новые проекты наиболее конструктивны для развития профессиональной деятельности, если это осуществляется преподавателем, особенно когда педагогические усилия не приносят ожидаемых результатов. Следовательно, в процессе формирования системы педагогических компетенций преподавателя особое внимание необходимо уделять развитию *способности самостоятельно оценивать результативность педагогической деятельности.*

Причем важно подчеркнуть, что именно достижения в обучении и воспитании ученика составляют результат педагогической деятельности, что и должно быть основанием для оценки компетентности преподавателя. Самооценка результативности профессиональной педагогической деятельности в значительной степени зависит от способности личностного самовосприятия преподавателя, что детерминирует актуальность развития у него готовности к рефлексии относительно образцов, которые принадлежат педагогической культуре. Рефлексия преподавателя может обретать педагогический смысл, если она осуществляется в русле антропологического знания как детерминанты подлинного профессионализма преподавателя, что, по нашему мнению, позволит педагогу не только корректно оценивать свои способности, а также проектировать пути их развития.

Вместе с тем систему педагогических компетенций преподавателя не следует рассматривать в отрыве от ключевых (базовых) компетенций, как наиболее общих (универсальных) способностей, позволяющих человеку понимать ситуацию и достигать результатов в личной и профессиональной жизни. Поэтому уровень освоения ключевых компетенций во многом определяет эффективность включения преподавателя в систему

социокультурных отношений. Это важно, поскольку одной из отличительных особенностей педагогической профессии является ее культурологический характер. Следовательно, *способность интегрироваться в культуру* социума является важнейшим условием успешности профессионально-педагогической деятельности.

Однако не вызывает сомнения, что формирование компетенций, в том числе и ключевых (базовых), нельзя рассматривать как автономный процесс, который имеет границы и может быть завершен. Следовательно, *формирование ключевых (базовых) компетенций является одной из задач не только общего, но и профессионального педагогического образования.*

Среди разработанных версий ключевых (базовых) компетенций наиболее обоснованной и полной, по-нашему мнению, является система компетенций, предложенных Советом Европы (1997) [39, с. 7] Их интерпретация в русле проблемы профессионально-личностного становления преподавателя позволяет сделать следующие выводы.

Например, классический университет обладает ресурсом для формирования у будущего преподавателя политических и социальных компетенций, таких, как принятие ответственности, участие в принятии групповых решений, разрешение конфликтов ненасильственно, участие в поддержании и улучшении демократических институтов.

Значимыми для педагогической деятельности и представляющимися в качестве важнейших ценностных смыслов современного университетского образования являются компетенции, связанные с жизнью в поликультурном обществе. Для мониторинга и минимизации роста расизма и ксенофобии, превенции климата нетолерантности в процессе профессионально-личностного становления необходимо обеспечить готовность преподавателя к формированию межкультурных компетенций у подрастающего поколения, таких, как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий.

Несомненно, приоритет для преподавателя – выпускника классического университета является такая компетенция, как владение устной и письменной коммуникацией. Это является определяющим условием успешности преподавателя непосредственно в образовательной среде, его эффективности в социуме в целом.

Очень важными для преподавателя являются и компетенции, связанные с информатизацией, владением информационными технологиями, пониманием их применения, осознанием слабых и сильных сторон информационного ресурса, в частности способность к критическому отношению к содержанию материалов, распространяемых различными средствами информации.

Принципиальный смысл для процесса подготовки будущего преподавателя в классическом университете заключен в универсальной компетенции, связанной со способностью находиться в состоянии ученичества на протяжении всей жизни, что предопределяет характер и стиль профессионального поведения педагога, его готовность оказывать соответствующее влияние на своих будущих учеников.

Несомненно, предложенную систему ключевых (базовых) компетенций следует рассматривать как открытую к уточнению и дополнению в контексте происходящих в обществе изменений, что соответственно вносит свои коррективы в содержание требований к любой профессиональной деятельности, особенно к деятельности педагога. Именно ему предназначено осуществлять обучение и воспитание подрастающего поколения на всех уровнях отечественной системы образования с учетом реалий настоящего и перспектив ближайшего будущего, по существу, обеспечивать процессы модернизации, устойчивого инновационного развития страны самым главным ресурсом – человеческим капиталом, готовым к самосовершенствованию относительно ценностей культуры.

В русле охарактеризованной сущности системы универсальных компетенций процесс их формирования у будущего преподавателя в университетском образовательном пространстве имеет непосредственно культурно-антропологический характер, как необходимое условие эффективной интеграции преподавателя – выпускника университета в социокультурную среду, инновационные сферы, информационные пространства, значимые для профессионального и личностного роста. Следовательно, *базовые компетентности необходимо рассматривать как важнейший компонент любых компетентностных систем, в том числе и педагогических компетентностей.*

Хотя исследование проблемы феномена компетенций и компетентности имеет в западной научной традиции более длительную историю, следует обратить внимание на опыт исследования и осмысления данного феномена отечественными специалистами. Например, Ю.Г. Татур справедливо обращает внимание на тот факт, что в русском языке понятие «компетентный» используется достаточно давно [84, с. 21]. Так, в «Толковом словаре русского языка» под редакцией Д.Н. Ушакова (М.,1935) цитируется Ф.М. Достоевский: «Комиссия в этом вопросе не компетентна. Я сам лицо юридически компетентное». В этой же рубрике словаря дается следующее определение термина «компетентность»:

«Компетентный, ая, ое (от лат. *competens* – соответствующий, способный), книж.

1. Осведомленный, являющийся признанным знатоком в каком-либо вопросе. Компетентный театрал, компетентный врач // основанный на осведомленности, авторитетный, веский. Компетентное суждение, мнение. Компетентный совет видного юриста.

2. Обладающий компетенцией, полноправный (право)».

Это позволяет сделать вывод о том, что в русском языке содержание понятия «компетентность» включает в себя ряд смыслов. Во-первых, подразумеваются характеристики личности, позволяющие решать,

выносить суждения в определенной области. Во-вторых, речь идет о знаниях, осведомленности, опыте социально-профессиональной деятельности человека. В сложившейся в отечественной научной традиции трактовке понятия «компетентность» делается акцент на значимость личностных характеристик профессионала и его опыт. Данный вывод представляет интерес для понимания не только сущности понятия «компетентность», но и понятия «педагогическая компетентность», так как, согласно нашим представлениям, личностные качества в педагогической деятельности имеют большое значение. Следовательно, университетский этап *подготовки преподавателя детерминирует необходимость акцента на формировании значимых для данной профессии личностных качеств*, без которых невозможно освоение и реализация педагогических компетенций, как фактора воплощения в действительность культурно-антропологической идеи образования.

В отечественной педагогической науке интерес к проблеме компетенций возникает в 1970-е гг. и возрастает в последующие десятилетия (Е.В. Бондаревская, А.А. Деркач, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.Н. Мясищев, А.Ш. Палферова, Л.А. Петровская). Анализ, предлагаемых на протяжении последующих десятилетий трактовок содержания понятий «компетенция» и «компетентность», позволяет высказать следующие суждения как общего характера, так и применительно к процессу профессионально-личностного становления преподавателя. Во-первых, данные понятия используются для описания конечного результата обучения, во-вторых, для характеристик различных свойств личности, реализуемых в процессе жизнедеятельности. Вместе с тем исследователи отмечают, что понятия «знания», «умения», «навыки» неточно характеризуют дефиницию «компетентность», поскольку данный логос предполагает еще и владение жизненным опытом. [85; 86; 100] Исследователи, уточняя понятие «компетентность» в контексте процесса обучения прежде всего подчеркивают его операционный, деятельностный

смысл. Следовательно, *формирование педагогической компетентности невозможно без организации практической педагогической деятельности и последующего ее осмысления*. Причем анализа требуют все компоненты структуры педагогической деятельности: объект, субъект, цель, результат, средства. Вместе с тем особого внимания требует понимание личностных смыслов субъекта, которые находят свое отражение во всех компонентах деятельности.

Определенный интерес для понимания смысловых оттенков содержания понятий «педагогическая компетенция» и «педагогическая компетентность» представляет опыт изучения понятия «профессиональная компетентность». К.В. Шапошников предлагает понимание «профессиональной компетентности» как готовность и способность человека принимать эффективные решения при осуществлении профессиональной деятельности [100, с. 26]. Нельзя не согласиться с автором, что профессиональная подготовка вообще и педагогическая в частности требуют *формирования не только специальных способностей, но и готовности брать на себя полную ответственности при принятии решений о применении тех или иных педагогических действий*.

Необходимо подчеркнуть, что условием формирования охарактеризованной готовности является наличие определенных личностных качеств: ответственности, гибкости, открытости. Важно отметить, что влияние этих качеств на эффективность деятельности преподавателя будет конструктивным, если их проявление обосновано образцами педагогического опыта, критериями, принадлежащими антрополого-педагогической культуре. Иными словами, личностное и профессиональное начала преподавателя являются собой нечто целостное и неразрывное, что служит методологическим ориентиром процесса его становления в классическом университете.

В последние десятилетия одним из направлений осмысления системы профессиональных компетенций является определение типологической

иерархии уровней компетенций. Во-первых, выделяют стандартные компетенции, без которых невозможно эффективное функционирование личности в системе общественных отношений. Во-вторых, различают ключевые компетенции, которые обеспечивают конкурентоспособность личности на социально-экономическом рынке. В-третьих, имеют место ведущие компетенции, проявляющиеся в инновационности, креативности и диалогичности личности [7].

Данная классификация представляет интерес для нашего исследования, так как выделение различных групп компетенций с позиции их функций в профессиональной деятельности может быть рассмотрено как одно из оснований формирования структуры системы педагогических компетенций преподавателя. Следовательно, успешность процесса формирования педагогической компетентности преподавателей зависит от того, насколько учитываются в данном процессе *необходимые и достаточные элементы структуры системы педагогических компетенций*, которыми должен овладеть выпускник современного университета.

Анализ педагогической практики позволяет сделать вывод о том, что существует определенная зависимость между уровнем сформированности педагогической компетентности вузовского преподавателя и успехом формирования и развития компетентностей студента – будущего преподавателя. Следовательно, процесс подготовки будущих преподавателей должен осуществляться только теми *представителями профессорско-преподавательского сообщества, которые самореализовались в педагогической деятельности, отличаются полнотой признаков, свидетельствующих о наличии у них самих педагогической компетентности.*

Вместе с тем необходимо подчеркнуть, что педагогическая самореализация требует постоянного профессионально-личностного совершенствования, что достигается, например, установкой преподавателя на необходимость перманентного критического анализа осуществляемых

профессиональных действий и их результатов, личностного поведения в пространстве образования. Это проявляется в постоянной неудовлетворенности, напротив, состояние удовлетворенности неизбежно приводит преподавателя к профессиональной и личностной деформации, например, профессионально-личностной позиции, отличающейся элементами авторитаризма, непогрешимости, «истины в последней инстанции».

Поэтому процесс становления будущих преподавателей в университете должен строиться таким образом, чтобы обеспечивать оптимальные условия для их профессионально-личностного, педагогического развития, что отвечает культурно-антропологической идее образования. По-нашему мнению, важнейшим из таких условий является формирование у студентов готовности к проблематизации. Ее суть заключается в формировании у студента установки на поиск причин возникающих в педагогической деятельности затруднений прежде всего в самом себе, что исключает актуализацию распространенного стереотипа «бездетной педагогики» – о наличии безответственных и бездарных учеников, которым «абсолютно ничего не нужно в этой жизни». Например, будущий преподаватель посредством рефлексивного анализа констатирует дефицит имеющихся у него знаний и умений, а также недостаточную сформированность значимых для педагогической деятельности личностных качеств, позволяющих ему достигать позитивных результатов с теми учениками, которые требуют специального внимания и усилий. Именно это и является важнейшим стимулом активизации деятельности, направленной на освоение педагогических компетенций относительно тех ценностных образцов, которые аккумулированы в культурно-антропологической парадигме.

Определенный интерес для осмысления феномена педагогических компетенций, а также для выявления теоретических оснований разработки системы педагогических компетенций в рамках культурно-

антропологического подхода вызывают результаты исследований социальных компетенций И.А. Зимней, которые, по мнению автора, необходимо рассматривать в широком и узком значении. В широком значении, как отмечает И.А. Зимняя, все компетенции являются социальными, поскольку «они вырабатываются, формулируются в социуме; они социальны по своему содержанию; они проявляются и функционируют в этом социуме». В узком значении, согласно автору, к социальным компетенциям можно отнести лишь те, которые «характеризуют взаимодействие человека с обществом, социумом, другими людьми, с самим собой» [38, с. 24]. Приведенная в ее узком смысле трактовка социальной компетенции, по существу, подчеркивает готовность человека к диалогу как важнейшему условию бытия и дальнейшего цивилизационного развития. Несомненно, готовность преподавателя к диалогу является одним из критериев его педагогической компетентности, его профессионально-личностного самоопределения в русле культурно-антропологической идеи. Подтверждением значимости характеризуемого исследования для теоретико-методологического осмысления рассматриваемой нами проблемы является и вывод автора о том, что социальные компетенции имеют компонентный состав, а также *возрастную динамику и возрастную специфику*.

Принципиальной для понимания феномена педагогических компетентностей является трактовка функциональной роли социальных компетенций авторами «Стратегии модернизации содержания общего образования» (2001). Согласно их взглядам, социальные компетенции характеризуются многофункциональностью, предметностью и междисциплинарностью. Они предполагают наличие у человека высокого уровня интеллектуального развития, абстрактного мышления, саморефлексии, позиционного самоопределения, самооценки, критического мышления. Приведенная смысловая конкретизация позволяет сделать вывод об идентичности социальных и педагогических компетентностей,

определяемых в контексте культурно-антропологической идеи образования, полагая, что педагогическая феноменальность последних уточняется в связи с готовностью преподавателя к формированию обозначенных качеств и способностей как наиболее значимых результатов процесса образования.

В номенклатуре социальных компетенций сегодня принято в качестве ключевых выделять следующие: здоровьесберегающие, компетенции гражданственности, социального взаимодействия, общения, информационных технологий [38, с. 24–25]. Несомненно, обозначенные компетентности являются методологической платформой для педагогических компетентностей, и их содержательный смысл отвечает идее обоснования культурно-антропологической направленности процесса профессионально-личностного становления будущего преподавателя.

Например, явный педагогический смысл содержится в трактовке компетентности социального взаимодействия, которая, согласно И.А. Зимней, предполагает готовность и способность их носителя к «взаимодействию с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами», а также умение конструктивно участвовать в социальных конфликтах. Несомненный педагогический акцент представлен и в такой характеристике компетентности социального взаимодействия, как готовность и способность к сотрудничеству, толерантности, уважению и принятию другого независимо от расы, национальности, религии, пола, статуса [38].

Приведенная развернутая трактовка компетентности социального взаимодействия соответствует представлениям о сущности педагогической деятельности в русле культурно-антропологической идеи, потому является собой теоретико-методологическую предпосылку для описания феномена педагогических компетентностей, а также для процесса их формирования у будущего преподавателя.

На основании проведенного анализа становления понятий «компетенция», «компетентность», «профессиональная компетентность», «педагогическая компетентность», развития их содержания, а также

подходов к определению их структурных компонентов и иерархии компетентностей можно сделать следующие выводы. В подготовке будущего преподавателя следует выделять ряд базовых компетенций, характеризующих универсальность данного процесса, обеспечение которого является одним из основных ценностно-целевых смыслов классического университетского образования. Все это направлено на достижение конечного уникального продукта – формирование преподавателя как личности и профессионала, обладающего готовностью к реализации культурно-антропологической идеи в образовательной действительности, что отвечает вызовам современной жизни.

Нами разделяется авторская позиция, согласно которой под базовыми компетенциями понимаются межкультурные и межотраслевые знания, умения и способности, свойства личности, необходимые для продуктивной педагогической деятельности. Руководствуясь тем, что в рамках профессиональной деятельности преподавателя наряду с базовыми существуют специальные компетенции, целесообразно рассматривать педагогическую компетентность преподавателя как единство базовых и специальных компетенций [36].

При этом базовые компетенции преподавателя, по нашему мнению, должны отражать культуру педагога и подразделяются на педагогические, социально-мотивационные, информационные, коммуникативные, креативные. Специальные компетенции интегрируют в себе знание предмета обучения и методики его преподавания, подразделяются на целевые, содержательные, проектировочные, рефлексивные, мониторинговые.

Ключевым условием развития педагогической компетентности является осознание преподавателем необходимости повышения общечеловеческой и профессиональной культуры, а также умение организовать педагогическое общение. Идеи целостности, единства, системной организации позволяют представить труд преподавателя как

сложную педагогическую реальность в виде единства трех взаимосвязанных пространств: личности преподавателя, педагогической деятельности, педагогического общения. При этом интегральные характеристики личности преподавателя – педагогическая направленность, педагогическая компетентность, эмоциональная гибкость – обуславливают эффективность труда преподавателя и являются объектом его профессионального развития и саморазвития. Основопологающим условием этого процесса является переход на более высокий уровень педагогического самосознания. В качестве движущей силы развития педагогической компетентности выступают внутриличностные противоречия педагога, противоречивое единство рефлексивных «Я» преподавателя.

Опираясь на основные идеи культурно-антропологического подхода, считаем, что процесс профессионально-личностного становления преподавателя в классическом университете необходимо осуществлять с учетом следующих положений. Во-первых, формируемые педагогические компетентности будущего преподавателя должны соответствовать профессиональным компетентностям в целом, которые также значимы для эффективной образовательной деятельности. Во-вторых, сформированные педагогические компетентности выпускника университета должны быть достаточны для реализации целей и задач в современном образовательном пространстве.

Представление о феномене педагогических компетентностей не будет полным, если не провести анализ их структуры. Изучение работ исследователей категории «компетентность» показывает, что компетентность определенного вида характеризуют от 5 до 15 элементов. Например, Ю.Г. Татур считает, что среди них наиболее «часто встречаются те, которые описывают: знание, или способность, или умения, или понимание, или навыки, а также реже приверженность, или ответственность, или привычку...» [84, с. 25]. В русле этой констатации можно утверждать, что

педагогическая компетенция также описывается компонентами (элементами).

При определении компонентов компетенции одни делают акцент на компетенции как интегральном, личностном качестве человека, другие – на описании составляющих его деятельности, ее различных аспектов, которые позволяют ему успешно справляться с решением проблем [35, с. 99–100]. Следовательно, педагогические компетенции не могут рассматриваться как простая сумма знаний, умений, способностей, опыта, личных качеств. Это система взаимосвязанных и взаимообусловленных знаний, умений, навыков, способностей, опыта, личных качеств, составляющих самостоятельное целое, которое нами определяется как «педагогическая компетентность».

Выявить универсальный набор компонентов педагогических компетенций не представляется возможным, поскольку каждая компетентность уникальна, но определить универсальные элементы структуры педагогических компетентностей, которыми призван владеть выпускник классического университета, необходимо. На основании анализа наиболее часто выделяемых элементов компетентностей можно назвать три универсальных элемента таких педагогических компетентностей:

- во-первых, *система педагогических знаний*, включающая теоретико-методологические обобщения о сущности и особенностях педагогической деятельности, а также владение комплексом знаний о человеке, что позволяет рассматривать этот элемент как антропологическую компетентность преподавателя;
- во-вторых, *представление об опыте преподавательской деятельности*, содержащимся в трудах видных педагогов, что дает основание воспринимать этот элемент как отражение педагогической культуры преподавателя;

- в-третьих, *опыт эмоционально-ценностного отношения к целям, содержанию, процессу и результатам педагогической деятельности*, что является фактом личностной педагогической позиции.

Вышеназванные компоненты (элементы) педагогических компетенций взаимообуславливают и взаимодополняют друг друга, причем находятся в определенной иерархии, в которой каждый последующий элемент не может самостоятельно существовать без предыдущего.

* * *

Опираясь на результаты проведенного анализа, можно сделать вывод об основаниях, на которых строится феномен педагогической компетентности преподавателя в рамках реализации культурно-антропологической идеи. Во-первых, педагогические компетентности должны рассматриваться как интегративная часть профессиональных компетенций преподавателя. Во-вторых, педагогические компетентности, включают в себя ряд универсальных компонентов, которыми можно назвать систему педагогических знаний, опыт педагогической деятельности, эмоциональную и нравственную культуру личности. В-третьих, необходимым и чрезвычайно значимым элементом педагогической компетентности являются личностные качества преподавателя, такие, как целостность, открытость, стремление к саморазвитию, толерантность, выдержанность, которые соответствуют миссии педагогической деятельности в рамках культурно-антропологического подхода. В-четвертых, формирование системы педагогических компетенций у выпускника университета обеспечивает не только его приобщение к педагогической культуре, но и становится фактором готовности преподавателя к личностной и профессиональной эволюции.

§ 2. Система ключевых педагогических компетенций преподавателя в русле культурно-антропологической идеи

Актуализация проблемы профессионально-личностного становления преподавателя в русле культурно-антропологической идеи детерминирует необходимость обоснования и разработки системы педагогических компетенций, что определяется рядом факторов. Во-первых, педагогическая деятельность осуществляется в образовательном социуме, который является сложной многоуровневой системой, что обуславливает потребность в преподавателе, обладающем системными способностями. Во-вторых, педагогические компетентности, вне сомнения, взаимообуславливают друг друга, что определяет системные связи между ними. В-третьих, именно система педагогических компетенций позволяет говорить о целостности педагогической подготовки преподавателя. В-четвертых, в контексте культурно-антропологической идеи *важнейшей задачей является формирование преподавателя, ориентированного на развитие личности*, что не представляется возможным вне системного подхода к развитию его педагогических компетенций.

Вместе с тем компоненты социальных систем, в том числе и образовательных, взаимосвязаны и взаимно влияют друг на друга. Каждый компонент общественной жизни по отношению к другим сферам обладает качествами либо причины, либо следствия, либо того и другого одновременно (В.П. Кузьмин, В.С. Барулин, М. Вебер). В данном контексте важно подчеркнуть, что каждая педагогическая компетенция преподавателя является компонентом профессиональной компетентности как системы, обуславливает ее антропологический смысл.

Основные элементы системы педагогических компетенций связаны между собой функциональными зависимостями. Важно понимать, что совокупность этих зависимостей характеризует определенную грань функционирования, например, классического университета, решающего

задачи подготовки преподавателей в контексте ценностных смыслов образования как уникального атрибута человеческой цивилизации. Следовательно, особенности формирования педагогических компетенций будущего преподавателя определяются неповторимостью взаимозависимостей компонентов системы педагогических компетенций и культурно-антропологическим феноменом образования.

Таким образом, система педагогических компетенций, во-первых, имеет ряд важнейших преимуществ над простой суммой компетенций, поскольку в рамках системы компетенции функционально взаимно дополняют друг друга. Во-вторых, целое (система) всегда больше простой суммы своих частей, следовательно, и каждый компонент целого более значим в системе, чем как самостоятельный элемент, не имеющий связи с другими (Э. Дюркгейм, К. Маркс, Т. Парсонс, Р.К. Мертон). В-третьих, эффективность деятельности преподавателя напрямую зависит от его способности к интеграции в общественную и образовательную систему, что возможно обеспечить только на основании развития системы педагогических компетенций. Представляется, что все это отвечает культурно-антропологической идее образования.

Следует отметить, что существует ряд подходов в построении систем: структурирование из элементов равнозначных по отношению друг друга (Т. Парсонс, В.С. Барулин, В.П. Кузьмин); выделение системообразующего (ведущего) элемента системы, который определяет функционирование всей системы (Э. Дюркгейм, К. Маркс, П. Сорокин). По нашему мнению, при построении системы педагогических компетенций преподавателя в русле культурно-антропологической идеи нельзя игнорировать ни один из них. Данные системы могут строиться и через выделения ряда ключевых компетенций, которые определяют (диктуют) всю систему. Однако нельзя отрицать возможность построения модели, в которой педагогические компетенции преподавателя рассматриваются как равнозначные и не подчиняют себе никакие другие компоненты системы.

Разрабатывая систему педагогических компетенций преподавателя в логике культурно-антропологической идеи, важно понимать, что, во-первых, взаимосвязь компетенций может осуществляться не только благодаря взаимодополняющим элементам, но и на основе общих элементов, которые принадлежат многим или даже всем ведущим педагогическим компетенциям. Во-вторых, в качестве общего элемента педагогических компетенций выступают личностные качества педагога: открытость, толерантность, развитая эмоциональная культура, эрудиция, ориентированность на саморазвитие. Вместе с тем не вызывает сомнения факт значимости личности университетского педагога для реализации культурно-антропологической идеи подготовки будущего преподавателя. В-третьих, успешность педагогического воздействия со стороны вузовского преподавателя прямо пропорциональна отношению студента к его личности, авторитету, обусловленному не должностным статусом, а рядом профессионально значимых личностных качеств. Важно подчеркнуть, что процесс формирования педагогических компетенций у будущих преподавателей в рамках культурно-антропологического подхода может осуществляться только теми представителями научно-педагогического сообщества университета, которые сами владеют данными компетенциями.

Формирование системы педагогических компетенций в процессе университетского этапа подготовки преподавателя иерархично, что определяется логикой становления его приоритетных профессионально-личностных качеств.

В этом процессе важную роль играет феномен самоопределения, реализация которого обеспечивает возможность будущему преподавателю осуществлять осознанный выбор собственной личностно-профессиональной позиции, социально-культурного статуса, социальных ролей. Однако не ограничивается только этим, так как процесс и итог самоопределения влияют на выбор траектории поведения и жизнедеятельности во всех социальных сферах, к которым имеет

отношение студент. Самоопределение происходит на многих уровнях: самоопределение к профессии, к учебной деятельности, к себе как педагогу, к другим. Стоит подчеркнуть, что этот процесс не имеет ограничений ни в пространстве, ни во времени и от его эффективной организации зависит успешность профессиональной самореализации будущего преподавателя, а также освоение студентом компетенции организации педагогического самоопределения. Следует понимать, что опыт прохождения процесса самоопределения является необходимым условием освоения данной компетенции, которая предполагает:

- знание теоретических основ организации личностного самоопределения;
- владение средствами организации личностного самоопределения студента;
- опыт поэтапной организации и описания самоопределения студента, а также личного самоопределения преподавателя в процессе его профессионально-педагогической деятельности;
- личностные качества: открытость к иному, толерантность, ориентированность на саморазвитие.

Культурно-антропологический контекст подготовки будущего преподавателя предполагает, что освоение характеризуемой компетентности позволит выпускнику классического университета в его предстоящей деятельности осуществлять организацию процесса самоопределения учащихся. Педагогическая компетенция самоопределения представляет собой следующий алгоритм:

- на первом этапе преподаватель организует процесс построения учащимися своих представлений об учебной деятельности («внешний образ»);
- на втором этапе преподаватель организует актуализацию учащимися собственных целей, потребностей, интересов, ожиданий в предлагаемой учебной деятельности («внутренний образ»);

- на третьем этапе преподаватель организует соотнесение учащимися сформированного образа учебной деятельности и актуализированных личностных потребностей, интересов, ожиданий в качестве основных субъектов данного учебного пространства;
- на четвертом этапе преподаватель помогает субъектам самоопределения сделать вывод о соответствии (или несоответствии) сопоставляемых образов;
- на пятом этапе при положительном результате соотнесения образов «внешнего» и «внутреннего» субъект самоопределения проектирует личностное становление и развитие себя как ученика.

Важно отметить, что процесс самоопределения не может считаться окончательно завершенным, поскольку культурно-антропологический подход предполагает, что педагогическая компетенция организации самоопределения призвана обеспечить максимальный учет личностных особенностей учащегося как субъекта познавательного процесса.

В систему ведущих педагогических компетенций преподавателя следует включать **коммуникативную компетенцию**. В контексте изучаемой проблемы под коммуникацией мы понимаем процесс передачи информации от одного человека другому или между группами людей по разным каналам и при помощи различных коммуникативных средств (вербальных, невербальных и т.д.). Этот процесс может приобретать различные формы в зависимости от числа участников, социального контекста, целей участвующих сторон, используемых каналов, средств, стратегий и т.д.

Исследователи выделяют различные модели коммуникации и соответственно структуры коммуникативного взаимодействия. В 1948 г. американский ученый Г. Лассуэлл предложил модель коммуникации, на основании которой можно выделить следующие структурные элементы в виде вопросов: «кто говорит? с каким намерением? в какой ситуации? что

сообщает? по какому каналу? кому сообщает? какие ресурсы использует? какую стратегию использует?» [64, с. 127-128].

Особый интерес для нашего исследования представляют модели коммуникации, предложенные К. Шеннон и У. Уивер, В.П. Морозовым и др. [64], опираясь на которые в самом общем виде коммуникативный процесс можно описать следующим образом: отправитель (источник), цель которого заключается в том, чтобы оказать то или иное воздействие на получателя, передает определенное сообщение. Сообщение может быть закодировано с помощью вербальных и невербальных знаков, символов, содержащих те или иные смыслы. Получателю для понимания смысла передаваемого сообщения необходимо его раскодировать (декодировать). Коммуникация предполагает и обратную связь, благодаря которой отправитель убеждается, что сообщение дошло до адресата и соответствующим образом проинтерпретировано. Охарактеризованные модели свидетельствуют о том, что владение данной компетенцией имеет социокультурный смысл для ее носителей, что, несомненно, значимо для деятельности преподавателя и полностью отвечает основным положениям культурно-антропологической концепции образования.

Исходя из вышеизложенного, в структуре коммуникативной компетенции преподавателя, в контексте культурно-антропологического подхода, можно выделить:

- знание об особенностях коммуникативной культуры различных социальных групп, к которым принадлежат учащиеся, а также их ближайшее окружение;
- способность определять особенности традиций коммуникации, складывающихся в субкультуре молодежной среды;
- навыки проектирования максимально адекватной индивидуальной коммуникативной деятельности в образовательной среде учебного заведения, а также в среде социальных структур, в которые включены учащиеся;

- опыт реализации коммуникативных умений в различных социокультурных общностях;
- опыт сравнения коммуникативной культуры различных социальных групп;
- развитые личностные качества толерантности, открытости, уважительного отношения к иному, а также тактичность.

Ценности культурно-антропологического подхода определяют следующие значимые компоненты коммуникативной компетенции преподавателя: способность к эмпатии, готовность к диалогу как важнейшему условию развития личности субъекта познавательной деятельности, а также признание ценности человека как совершенного творения природы.

Освоение вышеизложенных компетенций и их эффективная реализация детерминируют необходимость формирования у будущего преподавателя **компетенции проектирования педагогической деятельности**, которая предполагает его готовность к неслучайному и конструктивному поведению в образовательной среде относительно ведущих педагогических критериев. В контексте культурно-антропологического подхода педагогическое проектирование осуществляется на принципах человекоцентризма, диалога культур, развития личности как ведущего ценностного смысла обучения и воспитания.

На первом этапе проектирования необходимо провести анализ образовательной ситуации, в которой предполагается осуществление педагогической деятельности. Это предполагает выделение значимых элементов и установление связи между ними, а также фиксацию динамики образовательной ситуации. Особое внимание следует обратить на характеристику субъектов образовательного процесса.

На втором этапе проектирования формулируется цель педагогической деятельности как идеальное представление о том результате, который

необходимо достигнуть. При этом важно учитывать, что целеполагание в образовательном пространстве – многофакторный процесс, во время которого преподавателю важно осознавать уровень сформированности личностных качеств субъектов образовательной среды, возможности использования определенных педагогических средств деятельности, динамику изменений ситуации, а также социокультурный контекст.

На третьем этапе проектирования определяется направление (последовательность) развития субъектов образовательного пространства (к желаемому результату), а также анализируются возможные риски, которые могут привести к нежелательным изменениям.

На четвертом этапе проектирования происходит отбор педагогических средств и способов, которые позволят пройти «путь» для достижения предполагаемого результата педагогической деятельности. Требования к их выбору предполагают учет особенностей субъектов образовательного пространства, а также соответствие средств и способов ожидаемому результату.

Итак, компетенция проектирования педагогической деятельности включает в себя следующие структурные элементы: знание теоретических основ проектирования педагогической деятельности в образовательной среде; способность осуществлять анализ образовательной реальности, а также целеполагание, учитывая значимые для данного контекста социальные факторы; навыки отбирать адекватные образовательной среде средства и способы достижения цели; приоритетные личностные качества преподавателя. Важно подчеркнуть, что педагогическое проектирование осуществляется в социокультурных обстоятельствах, характеризующихся значительной динамикой, обусловленной самыми различными факторами. Следовательно, у будущего преподавателя необходимо сформировать установку не только к необходимости проектирования, но и готовность постоянно перепроектировать педагогическую деятельность в соответствии с вызовами образовательной действительности,

потребностями и интересами ее основных субъектов. В целом готовность преподавателя проектировать и перепроектировать свою профессиональную деятельность и модель поведения в образовательной реальности представляет собой один из важнейших критериев его педагогической культуры, устойчивого самоопределения относительно антрополого-гуманистических ценностей.

Успешное проектирование предполагает готовность преподавателя максимально полно и достоверно описывать социальную ситуацию, педагогическую реальность, педагогические средства, значимые профессионально-педагогические качества, личностные особенности учащихся. Поэтому в процессе профессионально-личностного становления будущего преподавателя необходимо сформировать **компетенцию описания и самоописания**. Ее наличие предполагает владение выпускником университета системой понятий, использование которых позволит не только создавать теоретический заместитель образовательной реальности, но и выявлять ее значимые компоненты как педагогически важные составляющие образовательного процесса.

Как известно, понятие – форма мысли, которая отражает общие и существенные признаки описываемого феномена. Исследователями выделяются четыре класса понятий: отражающие общее в предметах и явлениях; охватывающие существенные признаки предметов и явлений; раскрывающие смысл и значение предметов и явлений; понятия – идеи [47, с. 57–58].

Являясь «заместителем» реальности, понятия становятся инструментом ее реконструкции и интерпретации в знаковую систему. Готовность преподавателя к адекватному использованию понятий в образовательной среде зависит от понимания им сущности описываемых явлений и содержания понятия, которое используется как мысленный заместитель социально-педагогического явления.

Поэтому структура характеризуемой педагогической компетенции предполагает: знание преподавателем системы понятий, отражающих сущностные характеристики образовательной реальности; способность преподавателя описывать образовательную среду и себя как субъекта этого пространства; умение преподавателя устанавливать связь между отдельными понятиями и с помощью этой связи строить суждения об образовательной реальности; наличие у преподавателя опыта описания педагогической деятельности.

Успешное использование понятий для описания реальности зависит от сформированной у будущего преподавателя **интеллектуальной компетенции**. Она представляет собой систему психологических механизмов, обеспечивающих построение адекватной картины мира и оптимальной организации своего поведения и деятельности в нем, создавая порядок из хаоса на основе приведения в соответствие индивидуальных потребностей с объективными требованиями реальности [81, с. 278].

В контексте изучаемой проблемы интеллектуальная компетентность требует специфических способностей, определяемых феноменальными характеристиками образовательной реальности. К ним прежде всего относятся способности: учета социального и профессионального контекста образовательной среды; интерпретации педагогического явления не только со своей точки зрения, как представителя педагогического сообщества, но и с позиции учащегося (школьника, студента). При этом важно подчеркнуть, что принципиальным для овладения интеллектуальной компетентностью является осознание преподавателем объективности дефицита понятий и категорий, составляющих его собственную педагогическую культуру, для интерпретации образовательной действительности, что обуславливает потребность в интеллектуальной открытости к личностному и педагогическому развитию.

В данном контексте интеллектуальная компетенция, включаемая в систему педагогических компетенций, имеет следующую структуру. Во-

первых, педагогический опыт, обеспечивающий возможность эффективного восприятия, понимания и интерпретации происходящего в образовательной среде. Необходимо подчеркнуть, что чем выше уровень интеллектуального развития, тем сложнее по составу и строению индивидуальный ментальный опыт и тем более субъективно богатой и в то же время объективированной является умозрительная картина педагогической реальности. Во-вторых, педагогический кругозор, как информированность будущего преподавателя об образовательном процессе во всем его многообразии, а также о феномене педагогической культуры. В-третьих, педагогическая гибкость в процессе восприятия информации об образовательной реальности. В-четвертых, готовность к принятию необычной информации, например традиций и обычаев молодежной субкультуры. В-пятых, умение осмысливать педагогическое настоящее одновременно в терминах прошлого (причин) и в терминах будущего (последствия). В-шестых, способность выделять существенные, объективно значимые аспекты происходящего в образовательном пространстве. В-седьмых, способность мыслить в категориях вероятного, прогнозировать варианты развития своей личности, а также остальных субъектов образовательного процесса (учащиеся, их родители).

Особым элементом интеллектуальной компетенции в системе педагогических компетенций являются интеллектуальные чувства, которые, с одной стороны, возникают в процессе педагогической деятельности, а с другой – эти чувства обуславливают стремление к данной деятельности. Они связаны с потребностью в поиске педагогической истины, с решением мыслительных задач, с пониманием сущности педагогической деятельности. К интеллектуальным чувствам относятся любознательность, удивление, сомнение, уверенность, удовольствие от мыследеятельности. Поэтому в процессе университетского образования принципиально важно акцентировать внимание на формировании эмоционально-чувственной сферы будущего преподавателя, что обеспечивает его

интеллектуальную открытость как ведущий фактор антрополого-педагогического развития.

Успешность преподавательской деятельности в значительной степени предопределяется наличием **компетенции деятельности** в системе педагогических компетенций. В русле представлений о теоретических основах деятельности становится возможным обозначить следующие структурные компоненты педагогической деятельности: опыт ее осуществления; способность различать содержание и средства педагогической деятельности; умение предвидеть результаты своих действий и деятельности в контексте их педагогической значимости; готовность к поиску причин вероятных затруднений во взаимодействии с учащимися в осуществляемых педагогических действиях и поступках; готовность к изменению деятельности в соответствии с особенностями образовательной реальности; педагогическая открытость как готовность к сотрудничеству с коллегами и учащимися. Причем важнейшим условием успешности *педагогической деятельности* является ее построение на принципах гуманизма, приоритета личностного развития, культуросообразности и природосообразности.

Охарактеризованная компетенция может быть освоена и реализована, если у преподавателя – выпускника университета сформирована **педагогическая рефлексия**. Необходимо подчеркнуть, что классическое университетское образование по сути своей должно быть устроено как рефлексивный процесс, обеспечивающий подлинность профессионального и личностного становления будущего преподавателя, его формирование как человека, способного, обладающего критическим мышлением, склонного к постоянному саморазвитию относительно значимых образцов, которые составляют содержание педагогической культуры.

Структура данной педагогической компетенции представлена такими элементами, как осознание преподавателем наличия «препятствий», не позволяющих достигать проектируемых результатов в образовательном

процессе; антрополого-гуманистическое самоопределение преподавателя как ценностное основание для «снятия» или минимизации этих «препятствий»; центрирование преподавателя на поиск и определение причин возникших затруднений в собственных педагогических действиях как ведущее условие развития образовательного процесса; обращение к критериям педагогической культуры, демонстрирующим образцы педагогических действий; проектирование новой педагогической модели организации образовательного процесса.

Особенности современной социально-педагогической ситуации определяют необходимость формирования у будущего преподавателя **компетенции разрешения конфликтных ситуаций** [87, с. 90–91]. Между тем не очень длительные и вполне умеренные конфликты, по мнению исследователей, необходимы для социума, так как позволяют, например, людям избавляться от враждебности к друг другу [47, с. 245]. Поэтому миссия преподавателя заключается не только в превенции конфликтных ситуаций, но и их эффективном разрешении. Конфликты чрезвычайно информативны и создают условия для коррекции личностных характеристик: ценностных ориентаций, привычек, взглядов и убеждений. Следовательно, их не стоит рассматривать как негативный факт социально-педагогического взаимодействия. Компетенция разрешения конфликтных ситуаций предполагает, что преподаватель использует сложившийся конфликт как предпосылку профессионально-личностного самоопределения и развития субъектов образовательной среды.

Представляются значимыми следующие элементы педагогической компетенции разрешения конфликтных ситуаций: знание теоретических основ позитивного разрешения конфликтных ситуаций; способность игнорировать конфликтогены и занимать в конфликте позицию наблюдателя-исследователя; навык активного слушания; способность прогнозировать развитие конфликта и проектировать свою деятельность; опыт разрешения конфликтных ситуаций; ориентированность

преподавателя на сотрудничество и открытость на развитие; наличие у преподавателя таких личностных качеств, как толерантность, терпение, эмпатия, такт.

Один из сущностных смыслов преподавательского труда заключается в его управленческом характере, поскольку он направлен прежде всего на организацию эффективной учебно-познавательной деятельности, что предопределяет значимость формирования у будущего преподавателя **компетенции педагогического управления.**

Анализ исследований, посвященных данной проблеме, позволяет обозначить следующие элементы компетенции педагогического управления:

способность анализировать педагогический процесс и формулировать его основные цели; навыки планирования педагогического процесса; способность прогнозировать изменения в образовательном процессе и последствия принятия педагогических решений; навыки организации информационного взаимодействия участников педагогического процесса; умение корректировать протекание педагогического процесса на основе оперативной рефлексии; способность создавать условия для личностного роста будущего специалиста; умения осуществлять целостный мониторинг педагогического процесса и контроль качества достигаемых результатов всеми его участниками. Предлагаемая структура компетенции включает в себя ряд элементов, которые, в той или иной степени, имеют отношение к большинству педагогических компетенций. В данном контексте компетенция педагогического управления выступает как интегральная в системе педагогических компетенций.

Важно подчеркнуть, что в русле культурно-антропологической идеи следует специально фокусировать внимание на развитии личностных качеств будущего преподавателя, которые необходимы для эффективной реализации управленческих функций. Среди них, в первую очередь, следует назвать лидерские качества: уверенность; способность брать на себя

ответственность не только за принятие решений, но и за их последствия; предсказуемость в поведении и реакциях; честность перед коллегами, учащимися и перед самим собой; эмоциональная выдержанность.

Принципиальной профессионально-личностной характеристикой современного преподавателя в условиях развития поликультурного образовательного пространства является **компетенция педагогической толерантности**. Важно подчеркнуть, что педагогический смысл толерантности обусловлен не только поликультурными процессами, но и объективной потребностью в педагогической поддержке всех участников образовательного процесса, независимо от степени их учебной успешности, ориентацией на человека как базовой ценности образовательного процесса, уникальностью межличностных отношений преподавателя и ученика.

Осмысление феномена толерантности невозможно без обращения к истории формирования и развития содержания этого понятия. Этимология термина «толерантность» восходит к латинскому глаголу *tolero* – нести, держать, терпеть. Его использование было связано с необходимостью обозначить усилия для переноса какого-либо предмета. Однако более широкое распространение данная дефиниция получила в английской интерпретации, определяемая как идея меры, до которой можно терпеть другого человека или явление.

В современной жизни понимание толерантности неоднозначно и неустойчиво, различно его понимание разными народами в зависимости от их исторического опыта. Так, в английском языке толерантность означает «готовность и способность без протеста воспринимать личность или вещь», во французском языке эта категория трактуется как «уважение свободы другого, его образа мысли, поведения, политических и религиозных взглядов». На арабском языке понятие «толерантность» употребляется в значении «прощение, снисходительность, мягкость, сострадание, благосклонность, терпение, расположение к другим людям». В русском

языке наиболее близким значением понятия «толерантность» обладает логос «терпимость», что означает способность терпеть, мириться с чужим мнением, быть снисходительным к поступкам других. Толерантность рассматривается как уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия, признание многомерности и многообразия человеческой культуры, норм поведения, отказ от сведения этого многообразия к единообразию или преобладанию какой-либо точки зрения [87, с. 21–22].

Многообразие смыслов содержательной трактовки понятия «толерантность» предопределяет трудности в обосновании элементов компетенции педагогической толерантности. Между тем целесообразным представляется выделение следующих критериев наличия данной компетенции: признание преподавателем личности ученика как базовой ценности образовательного процесса; уважительное отношение преподавателя к социальному окружению (референтным группам) своих учеников; педагогическая стратегия сотрудничества и корпоративной солидарности со всеми субъектами образовательного процесса.

* * *

Таким образом, педагогические компетенции являются органической частью профессиональных компетенций; в свою очередь, система педагогических компетенций – это относительно самостоятельный и автономный феномен, представляет собой иерархически сложную структуру, отражающую многообразные взаимообусловленные связи приоритетных личностных и профессиональных качеств, способностей, компетенций преподавателя.

Вместе с тем с позиций культурно-антропологического подхода каждая педагогическая компетенция рассматривается как самостоятельная система, элементы или компоненты которой взаимно определяют, уточняют

и дополняют друг друга. Однако важно учитывать, что определенные компоненты различных педагогических компетенций характерны для большинства из них, являются в этом смысле стержневыми элементами педагогической компетентности преподавателя.

В целом именно образовательное пространство классического университета представляется уникальным научно-образовательным и культурно-педагогическим ресурсом, позволяющим оптимально влиять на процесс формирования системы педагогических компетенций будущего преподавателя, обеспечивать соответствующие условия для его профессионально-личностного становления.

РАЗДЕЛ III

КУЛЬТУРНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

В настоящее время педагогическая подготовка студентов в системе высшего классического университетского образования не предусмотрена основным Государственным образовательным стандартом, но может осуществляться в рамках дополнительной образовательной программы «Преподаватель», которая реализуется в университетах с 2000 г. Классический университет является уникальным образовательным пространством для воплощения культурно-антропологической идеи личностного и профессионального становления преподавателя. Это детерминирует необходимость разработки и внедрения соответствующей модели организации и содержания процесса образования в вузе.

При построении модели были выделены следующие этапы:

- аналитический (разработка критериев анализа, осуществление диагностических процедур, обработка, обобщение, интерпретация полученных данных и анализ существующей совокупности внешних и внутренних ресурсов, влияющих на профессионально-личностное становление преподавателя, выявление ключевых проблем личностного самоопределения и профессионального развития преподавателя);
- моделирования (разработочный) (разработка концепции модели профессионально-личностного становления преподавателя в логике культурно-антропологической идеи, разработка и систематизация средств реализации модели);
- систематизации, обобщения и описания результатов (разработка программы внедрения в образовательный процесс высшей школы, оценка результатов предварительной апробации построенной системы, т.е.

диагностика динамики профессионально-личностного становления, позволяющая оценить степень эффективности построенной модели).

§ 1. Организационно-функциональная структура модели профессионально-личностного становления преподавателя

Государственные образовательные стандарты нового поколения формулируют требования к будущему преподавателю – выпускнику классического университета в логике компетентного подхода, определяющие уровень сформированности его личностной и педагогической культуры. Исходя из тезиса, что педагогическая деятельность характеризуется культурологическим аспектом и наполнена антропологическим содержанием, основная цель подготовки будущего преподавателя представляется в формировании позиции студента как субъекта учебно-познавательной и будущей профессиональной педагогической деятельности. Это является фактором гармонии личной и профессиональной судьбы преподавателя, обуславливает целостность личностной онтологии в профессии. Академик М.В. Остроградский подчеркивал, что «преподаватель должен, прежде всего, любить свою профессию. Каждый как для своего личного счастья, так и для блага других людей должен любить свою профессию. Но преподаватель больше, чем кто бы то ни было, должен быть предан своей работе, считать ее целью всех своих усилий» [65, с.51].

Структурно-организационные формы подготовки будущего преподавателя в рамках предложенной модели связаны не только с углублением в некоторую предметную область, но и с целенаправленным освоением педагогической культуры, самоопределением преподавателя к личности обучающегося как базовой ценности образовательного процесса. Это актуализирует проблему моделирования принципиально иных условий,

обеспечивающих достижение обозначенных сложных и ответственных задач.

Во-первых, обоснованной представляется организация единой учебной площадки, что предоставляет возможность для совместного проведения занятий по дисциплинам профессионально-педагогического цикла со студентами различных факультетов. Это ведет к созданию педагогического сообщества уже на этапе обучения в университете, является важной предпосылкой формирования профессионалов, объединенных общими смысложизненными ценностными установками.

Во-вторых, обеспечивается структурирование и интеграция содержания, использование инновационных образовательных технологий. Преподавание всего цикла профессионально-педагогических дисциплин в рамках дополнительной образовательной программы «Преподаватель» осуществляется в форме авторских учебных курсов, предполагающих знакомство с лучшими образцами мирового педагогического опыта, раскрывающих *специфику культурно-антропологического предназначения педагогической деятельности*. Это достигается полным методическим сопровождением: учебно-методическими комплексами, включающими учебную и рабочую программы, планы лекций, планы практических и/или семинарских занятий, методические рекомендации по самостоятельной работе студентов, вопросы к зачету и/или экзамену, список литературы. Методология разработки учебных курсов сознательно ориентирована на применение интерактивной процедуры – своеобразного метода «последовательных приближений», в ходе которой предполагается уточнение содержания каждого курса и совершенствование педагогических и методических средств его сопровождения. Использование инновационных образовательных технологий, таких, как рефлексия, проектирование, моделирование, организационно-деятельностные, организационно-мыслительные и имитационные игры, тренинги, является необходимым

условием организации процесса подготовки педагогических кадров в рамках построенной модели.

В-третьих, разработанная модель профессионально-личностного становления преподавателя в классическом университете позволяет теоретически обосновать и практически осуществить взаимосвязь общего, профессионального и педагогического образования в содержании и методах обучения. Учебный план дополнительной образовательной программы «Преподаватель» предусматривает содержательную преемственность с учебным планом соответствующей основной образовательной программы. Такое органичное сочетание профильного академического и дополнительного педагогического образования с освоением исследовательских инновационных технологий, *ориентацией на профессионально-личностное становление отражает культурно-антропологический смысл* университетской подготовки преподавателя.

В-четвертых, *профессионализм и творческая активность* вузовских преподавателей являются важнейшим условием реализации характеризуемой модели, что с необходимостью детерминирует требование квалифицированного кадрового сопровождения учебного процесса в университете. Бесспорно, что трансляция педагогического опыта требует его осмысления и описания, что достаточно эффективно происходит с помощью понятийных средств культурно-антропологического знания. Антрополого-педагогическая культура вузовского преподавателя складывается из определенной системы ценностей, таких, как творческая активность, высокая нравственность, диалог и сотрудничество с другими людьми, признание взаимовлияния различных культур при действующих традициях каждой из них, самоидентификация и самореализация, понимание своей роли в природе и обществе, ответственность за качество жизни нынешнего и последующих поколений.

Опыт деятельности в системе повышения профессиональной квалификации дает основание утверждать, что определенная часть

преподавателей высшей школы не всегда готовы рефлексировать возникающие педагогические проблемы, слабо владеют соответствующими технологиями их разрешения или минимизации, более того, часто просто не видят в этом необходимости. Существует явный дефицит корпоративного взаимодействия, что, во-первых, объясняется отсутствием соответствующего опыта работы в «команде», обусловленным в значительной степени рамками предметного и кафедрального разделения по достижению промежуточных результатов в реализации содержания и процесса обучения будущего преподавателя как целостного по своей природе феномена. Во-вторых, осуществление корпоративно-командного взаимодействия сдерживается отсутствием личностной установки представителей профессорско-преподавательского корпуса на сопричастность к коллективной ответственности по поводу качества «конечного продукта».

Между тем в последние годы в Тверском государственном университете достигнуто значительное объединение интеллектуальных сил преподавателей, участвующих в реализации дополнительной образовательной программы «Преподаватель». Сегодня в университете созданы уникальные возможности полного цикла непрерывного педагогического образования: диплом о высшем образовании, повышение квалификации, аспирантура по педагогике и психологии, защита кандидатской/докторской диссертаций по педагогике и психологии в диссертационном совете университета.

Благодаря такому комплексному подходу удалось сформулировать условия для пересмотра системы ценностей в педагогическом образовании в логике *культурно-антропологической идеи*, решить значимые вопросы реализации образовательно-профессиональной программы «Преподаватель», учебных планов, совершенствования целого ряда учебных курсов, внедрения инновационных методов оценки уровня и качества подготовки студентов. Была также составлена «Матрица

компетенций», где наглядно обозначено место каждой учебной дисциплины в формировании педагогических компетенций будущих преподавателей в условиях построенной модели (см. Приложение).

* * *

Подход к профессионально-личностному становлению преподавателя как сложнейшей педагогической реальности, состоящей из трех взаимосвязанных компонентов: личности, педагогической деятельности и педагогического общения, ориентация на культурно-антропологический идеал преподавателя позволили построить соответствующую модель подготовки будущего преподавателя в классическом университете. Проведенный анализ существующей совокупности внешних и внутренних ресурсов позволил сформулировать условия, не просто влияющие, но и обеспечивающие профессионально-личностное становление преподавателя, в контексте культурно-антропологической идеи.

§ 2. Содержательный аспект культурно-антропологической модели профессионально-личностного становления преподавателя

Содержание образования программы «Преподаватель» в соответствии с государственными требованиями включает в себя теоретический, практический и квалификационный компоненты, реализуемые посредством: специальных дисциплин: «Научные основы школьного курса (предмета)», «Методика преподавания (предмета)», «История и методология (предмета)», «Практикум по выработке и закреплению практических навыков по предмету», «Новые информационные технологии в учебном процессе», дисциплины по выбору; дисциплин психолого-педагогического цикла: «Основы профессионально-педагогического самоопределения», «Профессионально-педагогическое мышление и технологии образования», «Педагогическая психология», «Возрастная психология»; педагогической

практики в образовательных учреждениях различных типов и уровней; итоговой государственной аттестации: государственный квалификационный экзамен по методике преподавания, защита выпускной квалификационной работы.

Представляется, что модель профессионально-личностного становления преподавателя, разработанная в контексте *культурно-антропологической идеи*, обладает инновационными характеристиками, поскольку в ее структуре присутствуют следующие компоненты:

- выявление инвариантной составляющей в содержании подготовки будущего преподавателя. Это позволило оптимизировать учебный процесс (в частности, уменьшить временные затраты) путем создания единой образовательной площадки; совместное обучение педагогически мотивированных студентов разных специальностей и направлений открыло им возможности для культурно-профессионального общения;

- введение в образовательную практику новых и качественно усовершенствованных учебных программ, *содержание которых ориентировано не только на профессиональный, но и на личностный рост будущего специалиста;*

- применение новых, в том числе информационных, образовательных технологий, соответствующих не только тенденциям широкого использования наукоемких технологий, достижений в области информатики, электроники, компьютерных и телекоммуникационных систем, но и запросам личности студента;

- внедрение способов и средств организации образовательного процесса, обеспечивающих *культурно-антропологический характер* подготовки будущих преподавателей, таких, как рефлексия, проектирование, моделирование, организационно-деятельностные, организационно-мыслительные и имитационные игры, проектная деятельность, тренинги;

- создание учебно-методических материалов, соответствующих современному мировому уровню, так называемых материалов управляющего типа; использование материалов со структурой управления направлено, в частности, на формирование компетенции деятельности и компетенции организации рефлексии;

- высокое качество обучения, обеспечиваемое в рамках современных систем управления качеством посредством непрерывного мониторинга;

- интеграция образования и науки. Например, учебный курс «История физико-математических наук и образования в России» не представляет собой механического соединения таких самостоятельных учебных дисциплин, как «История и методология математики», «История педагогики», «История России». Его содержание – это результат междисциплинарного синтеза на основе интеграции образования в науку и науки в образование, *позволяющего осуществить диалог культур*;

- формирование у выпускников в соответствии с Государственными требованиями общекультурных и профессиональных компетенций, а также системы педагогических компетенций, обеспечивающих их конкурентоспособность на рынке труда.

В числе приоритетов современного общества выделяется *гуманитаризация* всех сфер жизни человека, сохранение его целостности, что обуславливает необходимость достижения гармонии личностных и профессиональных качеств на этапе университетского образования будущего преподавателя. Эта стратегия реализуется в логике культурно-антропологической идеи, одной из ведущих целей которой является овладение студентом культурными нормами через адекватно построенный целостный образ созданного человеком для человека, формирование у него ценностного отношения к своему развитию и, как следствие, ценностного отношения к образованию, осознание, что именно через систему образования происходит взаимодействие его как развивающейся личности с обществом. «Впрочем, ошибочно полагать, что образование человека

прекращается с уходом его из школы или с овладением им специальностью. Образование прекращается только вместе с прекращением жизни», – писал академик Остроградский [65, с.41].

Для осуществления профессионально-личностного становления преподавателя с точки зрения культурно-антропологической идеи образования требуется новый подход к реализации образовательной программы «Преподаватель» по всем основным компонентам учебного процесса. Это касается содержания образования, учебных программ и планов, содержания практик, характера научно-исследовательской работы студентов, содержания квалификационных экзаменов, структуры и тематики выпускных квалификационных работ.

Преподавание всего цикла профессионально-педагогических дисциплин осуществляется в русле компетентного подхода, имеющего социокультурные корни и выражающегося в формулировании общих целей обучения – компетентностей выпускника, которые с *необходимостью* должны достигаться на *любом* предметном содержании. Ибо, как отмечал К.Д. Ушинский, «каждая наука развивает человека, насколько хватает ее собственного содержания, и развивает именно этим содержанием, а не чем-нибудь другим».

При конструировании содержания учебных дисциплин акцент нами сделан на профессионально-значимых разделах и темах, а также подборе профессионально интересных примеров, демонстрации, по возможности, применения изучаемых педагогических (в широком смысле слова) методов и приемов в будущей профессиональной деятельности. Так, в качестве главной цели учебной дисциплины «Научные основы школьного курса (предмета)» мы определяем воссоздание предметного и *культурно-антропологического* контекста профессиональной деятельности будущего учителя. Например, предметные цели деятельности учителя математики состоят в совмещении различных научных концепций и подходов, осуществлении связи основных университетских учебных математических

дисциплин с курсом математики средней школы, восполнении математического содержания, отсутствующего в основных университетских курсах. Изучая основные математические дисциплины, студенты получают представление о методологической системе вузовской математики: о понятийном аппарате, о логической структуре, о взаимосвязях отдельных компонентов содержания, о системе методов, а также о познавательных категориях и их дидактической ценности. Антрополого-педагогическое предназначение этой учебной дисциплины состоит в том, чтобы довести имеющиеся у студентов представления до уровня профессионального сознания.

Исходя из этого разработана концепция и содержание учебной дисциплины «Научные основы школьного курса математики», позволяющая, по нашему мнению, обеспечить подготовку студентов – будущих преподавателей как *приверженцев культурно-антропологической идеи образования*.

Сущность этой концепции состоит, во-первых, в выявлении принципиальных отличий математики как науки и математики как учебного предмета; понимании учебного предмета и как ограниченной области научного знания, имеющей собственную логику познания и методы обучения, и как учебно-познавательной деятельности, и как педагогической системы.

Во-вторых, в демонстрации ценностно-педагогического потенциала математики как учебного предмета.

В-третьих, в изучении специфики методов научного познания (наблюдение, опыт, сравнение, обобщение, конкретизация, абстрагирование, аналогия, анализ и синтез, индукция и дедукция) в математике, специальных методов познания в математике (математическое моделирование, аксиоматический метод) и выявлении возможностей использования соответствующих приемов мышления в учебном процессе с учетом индивидуальных и возрастных особенностей обучаемых.

М.В. Остроградский писал, что учитель должен следить за духовным развитием ученика, помочь ему «познать самого себя, т.е. знать, какие требования можно предъявлять к себе, к своим умственным, физическим и нравственным способностям» [65, с. 40]. Это способствует осознанию студентами значимости *антропологической* составляющей в их педагогической подготовке.

В-четвертых, в определении возможностей математики как учебного предмета для *воспитания и развития собственно математическими средствами личности обучаемого как человека культуры*. При этом будущий преподаватель должен быть готов выступать как **носитель духовно-нравственных и гражданских ценностей**. Интересным в этом аспекте является суждение М.В. Остроградского: «Если бы можно было избавить детей от скуки или показать взрослым, как можно достойно развлекаться, то тем самым была бы оказана величайшая услуга нашему современному обществу» [65, с. 41].

Предметная подготовка по основной программе во многом определяет профессиональные качества будущего преподавателя, являясь их фундаментом. Однако даже очень хорошая теоретическая база часто оказывается недостаточной для успешной педагогической деятельности: важна подготовка не только грамотного математика, химика, биолога и т.д., но и преподавателя, способного к осуществлению своей культурно-антропологической миссии и обладающего определенной системой педагогических компетентностей для ее реализации. Поэтому содержание всех учебных курсов дополнительной образовательной программы «Преподаватель» приведено в полное соответствие задачам будущей профессиональной деятельности и квалификационным требованиям к будущим преподавателям, сформулированным в виде компетенций.

Одним из средств, способствующих профессионально-личностному становлению преподавателя в контексте культурно-антропологической идеи, выступает *персонифицированная история науки*. Историзм в

преподавании широко применяли Н.И. Лобачевский, П.Л. Чебышев, А.Н. Крылов, Д.И. Менделеев и многие другие выдающиеся ученые и педагоги высшей школы. Значение истории науки трудно переоценить хотя бы потому, что она вводит нас в творческую лабораторию ученого, в эпоху и социальную среду, которые его окружали. Примеры жизни великих мыслителей, ученых, педагогов прошлого, их научных и нравственных убеждений способны оказать сильное влияние на процессы **самосовершенствования и самовоспитания** молодых людей, сформировать у них *представления об аксиопедагогической миссии совершенного преподавателя, его уникального предназначении в контексте социального прогресса и развития науки и культуры*. При этом надо стремиться к тому, чтобы личность ученого предстала в творческом процессе созидания и развития. Эту задачу в полном объеме успешно могут решить дисциплины «История и методология математики» и «История физико-математических наук и образования в России». Слова Н.И. Лобачевского, сказанные об истории, можно с полным правом отнести и к истории математики: нет другого предмета, служащего возвышенной цели «не только просвещать ум, но и передать и утвердить **добрые начала нравственности**». Биографии великих мужей, просвещение оказывают постоянное влияние на «**гражданственность, благоустройство и народное благосостояние**» [56, с. 544].

Систематическое изучение истории и методологии науки (предмета) призвано способствовать выработке важнейшего элемента педагогической компетентности преподавателя – умения творчески построить учебный процесс. Выдающийся математик XIX в. М.В. Остроградский в сочинении «Размышления о преподавании», критикуя существующую систему образования, отмечал необходимость историзма в обучении. «Для каждого, кто любит изучать человека и его разум, происхождение его мыслей и развитие его суждений, мы не знаем более увлекательного предмета, чем история научных изобретений и их творцов, чем исследование попыток

упростить обучение, чем усовершенствование тех замечательных достижений, которые уже добыты. Мы без колебания заявляем, что изучение биографий людей, принесших пользу наукам и искусству, является одним из средств, которые мы используем, чтобы привлечь внимание учеников» [65, с. 37].

Формирование целостности духовного начала и научного мировоззрения будущего преподавателя, на наш взгляд, может быть успешным при изучении «Истории физико-математических наук и образования в России», так как позволяет студентам третьего курса уже в самом начале освоения дополнительной образовательной программы «Преподаватель» использовать предметные знания для решения педагогических и методических задач. Модификация учебной деятельности в различные формы квазипрофессиональной деятельности в учебном процессе достигается посредством интерпретации учебного содержания в единстве предметного и педагогического знания и формирующей его деятельности. Такой междисциплинарный синтез обеспечивает диалог культур, например математической и педагогической, учитывает специфику деятельности преподавателя, поскольку предполагает его готовность к переносу знаний из одной предметной области в другую. Это способствует формированию такого необходимого требования к наставнику молодого поколения, как целостность владения разными культурами, что, в свою очередь, развивает способность к профессионально-педагогическому творчеству.

Содержание данной учебной дисциплины ориентировано, во-первых, на презентацию роли российских математиков в истории науки, что проявляется в изложении учебного материала в конкретных исторических условиях в личностном аспекте как вклад в математику отдельных ученых. Следуя идее, что *миссия преподавателя наполнена культурно-антропологическим смыслом*, мы осуществляем приобщение молодого поколения к исторической культурной традиции, к высшим ценностям

бытия, таким, как вера, истина, добро, красота, привлекая для демонстрации учебного содержания художественные, литературные образы, стихи, посвященные математике или выдающимся личностям в математике и науке. Например, стихотворение В. Брюсова «К портрету Лейбница», в котором автор говорит не только о трагической судьбе этого великого математика, но и преклоняется перед его *самоотверженным служением науке*, называет Учителем. Или стихотворение Ф. Лефлера «На смерть Ковалевской». При изучении жизни и научного наследия С.В. Ковалевской, первой женщины-математика, нами затрагиваются, в частности, и вопросы *гендерного* характера. Даже такой небольшой элемент в содержании лекции, как удачно подобранный эпиграф, возбуждает интерес студентов, вызывает у них желание узнать больше об авторе этих слов, найти и прочесть другие его произведения, *приобщает студентов к миру литературы и искусства*.

Во-вторых, у студентов формируются представления об основных математических идеях и методах, созданных отечественными математиками или получивших развитие в их трудах, происходит овладение ими основами методологии своей науки и методологии научно-педагогической деятельности, *эмоционально-ценностное* отношение к науке и научному поиску. Эти вопросы пробуждают в студентах *чувство гордости* за свою страну, укрепляют *патриотизм*, а сами они вольются в будущем в ту часть общества, что *«высокими познаниями составляет честь и славу своего отечества»* [56, с.17].

В-третьих, происходит *знакомство с педагогическими взглядами* выдающихся российских математиков XIX–XX вв., таких, как М.В. Остроградский, В.Я. Буняковский, Н.И. Лобачевский, П.Л. Чебышев, а также А.Н. Колмогоров, А.Я. Хинчин. В контексте рассматриваемой проблемы это представляется принципиальным, поскольку видные творцы научно-математического знания по преимуществу проявляли и стремление к педагогическому творчеству.

Нельзя говорить об истории науки и образования, не затрагивая вопроса об определяющей роли отдельных личностей в их становлении и развитии: правителей, общественных деятелей, педагогов, математиков. На всех этапах развития человеческого общества сложные процессы взаимодействия и взаимовлияния науки, культуры и образования определялись характером общественных отношений. Это, несомненно, направлено на формирование *опыта эффективного восприятия, понимания и интерпретации происходящего в образовательной среде, умения осмысливать педагогическое настоящее одновременно в терминах прошлого (причин) и в терминах будущего (последствия), способности выделять существенные, объективно значимые аспекты происходящего в образовательном пространстве,* что составляет сущность интеллектуальной компетенции.

В-четвертых, освещение истории становления математического образования связывается с современным состоянием, как математики, так и педагогической науки на каждом конкретном этапе развития. В курсе прослеживается *явное или опосредованное влияние экономических и социальных условий* на содержание и характер развития математики и математического образования.

В-пятых, раскрывается оценка вклада в развитие математики и математического образования тверских математиков и математиков, имеющих тверские корни, таких, как Л.Ф. Магницкий, С.Я. Румовский, П.И. Суворов, И.А. Вышнеградский, Н.В. Маиевский, Г.М. Голузин. Это обеспечивает краеведческую направленность содержания образования студентов, что, несомненно, оказывает влияние на формирование их *гражданской позиции,* являющей собой одну из атрибутивных характеристик личности преподавателя.

Университетское образование представляет собой наиболее эффективный путь *целостного профессионального и личностного становления будущих преподавателей как интеллектуальной элиты,*

способной внести существенный вклад в процессы социокультурного развития. Известный математик, логик, историк математики А.В. Васильев был убежден, что университеты должны занимать особое место в системе национального образования и воспитания. «Вся система народного образования, – писал ученый, – нуждается в благотворном влиянии университета, в котором все науки ... и все стремления должны быть направлены к выработке в слушателях того *философского мирозерцания и того гуманитарного направления, которое должно характеризовать умственную аристократию страны*» [6, с. 186].

Осознание будущим преподавателем своих внутренних нравственно-этических убеждений и возможностей, раскрытие их в условиях педагогической практики помогают ему осознавать свой личностный ресурс, соотносить его с ценностями и идеалами педагогической культуры, что влияет на обогащение опыта духовно-творческого бытия студентов университета, помогает им «строить» проект жизнедеятельности.

При этом важно правильно установить приоритеты, соотносить ценности науки, культуры, образования, не забывая, что абсолютной и непререкаемой ценностью является человек. Эти вопросы как в историческом аспекте, так и с современной точки зрения, ставятся и разрабатываются в выпускных квалификационных работах студентов. Например, раскрываются ценностно-педагогические основания математики, рассматриваются вопросы эстетического воспитания учащихся на уроках химии, изучаются взаимосвязи школьного курса биологии и учебного предмета «Мировая художественная культура» и возможности их реализации.

Государственные требования к минимуму содержания и уровню профессиональной подготовки выпускника для получения дополнительной квалификации «Преподаватель» в классическом университете включают в себя также дисциплины по выбору. Одна из таких дисциплин, предложенных студентам математического факультета, носит вполне

традиционное название «Основные вопросы школьного курса геометрии». Она призвана обеспечить уточнение имеющихся у студентов смутных, интуитивных представлений о сути процесса решения задачи, сформированных, в основном, как результат собственного опыта решения задач, и достижение студентами определенного уровня методологической подготовки, без которого невозможно управление процессом поиска решения задачи.

В процессе преподавания этой дисциплины, наряду с конкретным математическим содержанием, обсуждаются следующие вопросы: в чем состоит ситуация решения задачи с точки зрения теоретической схемы; каково соотношение двух типов представлений – эмпирического и теоретического; в чем состоит суть управления деятельностью поиска решения задачи; как от управления деятельностью по решению задачи перейти к управлению формированием умений и способностей решать задачи. К сожалению, в преподавании других математических дисциплин основного учебного плана это не является фокусом внимания вузовских преподавателей.

Таким образом, названная учебная дисциплина открывает возможности для формирования у будущего преподавателя готовности к саморефлексии, в контексте культурно-значимых смыслов студента как субъекта учебной деятельности. Кроме того, развивается способность к **организации педагогической рефлексии**, предполагающей в качестве объекта исследования собственные педагогические действия и профессиональное поведение. Это также способствует становлению у будущего преподавателя **компетений педагогической коммуникации и педагогического управления**.

Освоение образовательной программы «Преподаватель» осуществляется на факультативной основе, по желанию самих студентов, которые, неизбежно принимая ответственность за свое личное развитие и профессиональное становление, заинтересованы в приобретении комплекса

педагогических знаний, умений, способностей, что, в свою очередь, детерминирует процесс формирования у будущих преподавателей **компетенции организации педагогического и компетенции организации учебного самоопределения**. Поэтому представленный курс является принципиально значимым для будущего преподавателя, поскольку формирование у него установки к рефлексивно-педагогическому управлению учебной деятельностью отвечает культурно-антропологической идее образования.

Представляет интерес и такая дисциплина по выбору, как «Личностно-ориентированные технологии обучения», основная цель которой заключается в формировании **антропологической компетенции** будущего преподавателя. Ее наличие предполагает готовность преподавателя к выполнению таких требований, как ориентированность на личностное развитие обучающихся; необходимость учитывать в педагогической деятельности их индивидуальные различия, включая возрастные, социальные, психологические и достигнутый ими уровень культуры; знание методов формирования навыков самостоятельной работы, развития логического мышления и творческих способностей.

* * *

Таким образом, выстроенное в логике культурно-антропологической идеи содержание каждой учебной дисциплины программы «Преподаватель» обеспечивает формирование у студентов эмоционально-ценностного отношения к ученику, осознание ими профессионально-педагогической идентичности, готовности к выполнению миссии преподавателя по воспитанию высоконравственных и творческих личностей, обладающих чувством гражданственности и ответственности за судьбу своей страны.

§ 3. Методические условия, обеспечивающие профессионально-личностное становление преподавателя в контексте культурно-антропологической идеи

Новая парадигма образования детерминирует установку преподавателя фокусировать свое внимание не только на усвоении обучающимися научных фактов, но и на овладении способами оперирования приобретенными знаниями, их адекватного применения в процессе социализации. Функции преподавателя заключаются в постановке проблем, организации рефлексивной учебной деятельности, управлении этой деятельностью, соотнесении полученных и ожидаемых результатов. Более того, происходит ценностно-смысловое обогащение миссии преподавателя готовностью к саморазвитию, творческому поиску, выражению духовно-нравственных ценностей. Нами выявлены следующие методические условия профессионально-личностного становления преподавателя в классическом университете в контексте культурно-антропологической идеи:

- вполне очевидным представляется то обстоятельство, что переход к новой парадигме результатов высшего образования детерминирует необходимость внедрения и приоритетного применения иных, отличающихся от используемых сегодня, инновационных, интерактивных, в том числе информационных, технологий обучения, которые приоритетно призваны обеспечивать условия для расширения возможностей развития личности;

- разработка учебно-методических материалов, мотивирующих и стимулирующих студентов к активному и творческому вхождению в образовательное пространство;

- осуществление высшего образования в идеологии компетентностного подхода требует расширения номенклатуры способов и средств (модульно-рейтинговая система, кредитно-зачетная система)

оценки качества подготовки будущих специалистов, что влияет на развитие самостоятельности, ответственности как важнейших личностных качеств преподавателя;

- внедрение форм организации образовательного процесса, реализующих студентоцентрированный принцип и обеспечивающих позиционирование студента как субъекта учебной деятельности; обуславливающих его адекватное личностное самоопределение и профессиональное развитие относительно новых приоритетов процесса и результата высшего образования;

- обеспечение ответственности всех субъектов педагогического процесса, включая руководителя университета, всех преподавателей и студентов, осознаваемой в процессе обучения и реализуемой в последующей деятельности, так как в сложившейся традиционной модели образовательного процесса в вузе личная ответственность преподавателя за конечный результат минимизирована.

В настоящее время общепризнанным является тот факт, что познавательная деятельность, составляющая основу учебного процесса, должна соответствовать мотивационным и когнитивным характеристикам студента: в противном случае трудно ожидать, что им будут достигнуты высокие результаты. Поэтому совершенствование учебного процесса должно предполагать увеличение доли активных методов обучения, обеспечивающих глубокое проникновение в сущность изучаемого, требующих личного участия каждого студента, повышающих его интерес к учению.

Бесспорно утверждение, что знание, добытое без личного усилия, без личного напряжения, – знание мертвое. Еще американский философ и педагог Дж. Дьюи предлагал строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность обучающегося, сообразуясь с его личным интересом приобретения именно этого знания. Такая идеология организации образовательного пространства, на наш взгляд, позволяет

обеспечить наиболее успешное формирование **компетенции организации самоопределения** и **компетенции организации рефлексии** со всеми их элементами.

Для системы дополнительного педагогического образования в целом актуальна проблема использования новейших педагогических технологий. Активные методы обучения в такой системе приобретают особую эффективность в связи со спецификой реализации дополнительного педагогического образования в классических университетах: обучение студентов происходит параллельно с получением ими фундаментальной подготовки по избранному направлению. В условиях функционирования единой образовательной площадки по освоению программы «Преподаватель» студентами различных факультетов происходит выработка навыков профессионального поведения, межличностного взаимодействия, т. е. формирование *знания об особенностях коммуникативной культуры различных социальных групп, к которым принадлежат студенты, а также их ближайшее окружение, способности определять особенности традиций коммуникации, складывающихся в молодежной студенческой среде,* – важнейших структурных элементов **коммуникативной компетенции**. Эта особенность организации учебного процесса закладывает также основы **компетенции разрешения конфликтных ситуаций**, а специальные тренинги и мастер-классы направлены на завершение формирования всех ее элементов: *знание теоретических основ позитивного разрешения конфликтных ситуаций; способность выявлять учащихся, провоцирующих конфликты, и управлять их поведением; способность прогнозировать развитие конфликта и проектировать свою педагогическую деятельность, опыт разрешения конфликтных ситуаций.*

Наблюдения, анализ лекций, практических, семинарских и лабораторных занятий, беседы с преподавателями и студентами позволяют отметить, что в практике обучения существует фрагментарное

недостаточное использование средств, обуславливающих субъектную позицию студента, что влияет и на его личностный рост как будущего преподавателя. Одну из возможностей формирования **компетенции педагогической деятельности мы видим в** использовании в учебном процессе различных игровых методов, тренингов, дискуссий, рейтингового метода, метода проектов, предметных боев (например, математических), метода малых групп и т.п.

Специальное внимание в данном контексте необходимо, например, уделять педагогической направленности подготовки будущего преподавателя математики. Так, в соответствии с требованиями новых Государственных образовательных стандартов учебная дисциплина «Математика» в том или ином объеме присутствует в учебных планах практически всех факультетов и направлений подготовки в высших учебных заведениях. Поэтому преподаватели математики должны уметь осуществлять профессионально-прикладную направленность своей учебной дисциплины и излагать ее учебное содержание языком разной степени формализации, владеть методами и приемами устного и письменного изложения предметного материала, варьируя уровень строгости и обобщенности его представления. Более того, преподаватель, *работающий в логике культурно-антропологической идеи, должен постоянно и всеми доступными средствами демонстрировать культурно-цивилизационные ценности* математики как учебной дисциплины, осознавая, что математическое содержание обладает глубокой антропологической сущностью, а изучение математики является естественным и наиболее эффективным путем целостного развития ученика и воспитания его как человека культуры.

Бесспорно, что формирование профессиональной деятельности будущего преподавателя в системе вузовского образования имеет объективные трудности, прежде всего связанные с необходимостью сочетать два типа деятельности – учебную и педагогическую, различные по

структурным и функциональным компонентам. В этом смысле игровые методы обучения являются более эффективными по сравнению с традиционными. По мнению ряда исследователей (Н.Б. Мироносецкий, В.И. Рыбальский, В.Н. Смагина, В.Б. Христенко), введение и широкое использование деловых игр позволяет уменьшить примерно на 30–50% время, необходимое для эффективного усвоения учебного материала. Это обусловлено открывающимися возможностями более глубокого усвоения студентами профессионально-педагогических знаний через личную причастность к профессии и, как результат, обеспечивает их *самоопределение*. Кроме того, игровые методы способствуют приобретению навыков социального и профессионального взаимодействия в ходе игровых действий, формируя, таким образом, **коммуникативную компетенцию**.

На семинарских занятиях по курсу «Методика преподавания математики» мы используем различные игровые формы, например анализ конкретных педагогических ситуаций, соответствующих различным этапам учебного занятия. Сущность этой игровой формы состоит в том, что студентам для разрешения предлагается реальная ситуативная проблема, характеризующая определенный аспект деятельности преподавателя. Часто такая работа организуется с использованием метода малых групп с распределением ролей, что позволяет обеспечить персонализированную работу, развивает навыки *самоконтроля, взаимоконтроля*, такие лидерские качества преподавателя, как *уверенность; способность брать на себя ответственность не только за принятие решений, но и за их последствия*.

Одной из таких игр является игра «Управление процессом поиска решения задачи», направленная на формирование **компетенции проектирования педагогической деятельности и компетенции педагогического управления**. Целью данной игры является овладение общей теоретической схемой управления процедурой решения математической задачи, не зависящей от конкретного содержания задачи,

формирование умений перехода от управления деятельностью по решению задачи к управлению формированием способностей по разрешению проблем.

Организация занятий с использованием различных игровых методов, тренингов, дискуссий, метода проектов и т.п. требует высокого профессионализма преподавателя высшей школы. Педагогически грамотно реализованные подобные методы обучения позволяют обеспечить высокий уровень усвоения изучаемого материала, практическую отработку сообщаемых студентам знаний за счет максимального вовлечения их в процесс обучения, осуществлять эффективную систему контроля с ярко выраженной развивающей функцией.

В процессе подготовки будущих преподавателей нами широко используются внеучебные мероприятия, такие, как педагогический диспут «Статус учителя: проблемы и перспективы», тематические выставки новейшей педагогической литературы с участием научной библиотеки Тверского государственного университета и другие, направленные на **педагогическое самоопределение** студентов, формирование у них умений *организации и ведения полемики* и овладение *риторическими приемами*.

В условиях нарастающих тенденций индивидуализации обучения и увеличения доли самостоятельной работы студентов для обеспечения успешной учебной деятельности требуется разработка как новых технологий, так и средств обучения. К таким средствам обучения мы относим учебно-методические материалы управляющего типа, призванные обеспечить строго последовательную деятельность обучающегося как на аудиторных занятиях, так и в процессе самостоятельной подготовки. Широкое использование учебно-методических материалов, имеющих структуру управляющего типа, во-первых, демонстрирует студентам образцы организации деятельности, во-вторых, оказывает поддержку в формировании **компетенции деятельности** и **компетенции организации рефлексии**.

Преподавателями университета разработаны подобные учебно-методические комплексы по дисциплинам дополнительной образовательной программы по присвоению дополнительной квалификации «Преподаватель». Имея стандартную структуру, эти комплексы отличаются нацеленностью на управление самостоятельной внеаудиторной подготовкой студентов и содержат, как обязательный компонент, методические рекомендации по организации самостоятельной работы.

Например, в планах семинарских занятий по дисциплине «История и методология математики» к первым семинарским занятиям даются точные и подробные ссылки на литературу, которую необходимо использовать при подготовке к семинарскому занятию; к последующим занятиям приводится только список дополнительных источников. К нескольким последним занятиям студенты должны *самостоятельно* найти и отобрать необходимую информацию, используя все доступные средства (материалы лекций, учебники, книги, журналы, Интернет и проч.). Целенаправленное планирование такой деятельности студентов призвано способствовать развитию следующих элементов **интеллектуальной компетенции**: *гибкость и многовариантность к восприятию информации, готовность к принятию необычной информации*, а также всех элементов **компетенции педагогической деятельности**. Предполагается, что в этом случае действия студентов должны быть ориентированы на конкретные виды педагогической деятельности и должны выполняться на задачах-моделях. Например, содержание педагогической деятельности – «проектная», типовая задача – «разработка конспекта выступления на семинарском занятии по истории и методологии математики»; содержание педагогической деятельности – «диагностическая», типовая задача – «определить уровень усвоения учащимися конкретного учебного содержания» и т.п. Все задания ситуационные и выступают как средства формирования выделенных педагогических компетенций, а все составляющие таких заданий должны быть выполнены в форме

педагогической деятельности. Задания по конструированию конкретного учебного материала предоставляют широкие возможности включения студентов в активную самостоятельную работу при изучении дисциплины.

Исходя из понимания, что знания усваиваются в процессе самостоятельной активной деятельности и проявляются в той деятельности, которую можно выполнить, авторы продолжают совершенствование указанных комплексов, придерживаясь следующей схемы: 1. Актуальность темы и цели изучения. Раскрываются возможности и значение данной темы для формирования тех или иных компетенций. 2. Обеспечение исходного уровня знаний и умений с целью дальнейшего их совершенствования и трансформации в сформированные компетенции. Этот этап пока требует дополнительной проработки, но его наличие представляется необходимым. 3. Содержание обучения. Для обеспечения представления материала в логике педагогической деятельности предполагается приводить граф логической структуры содержания с выходом на формирование соответствующих компетенций. 4. Ориентировочная основа действий с более или менее подробным раскрытием каждого шага. 5. Система целевых обучающих заданий, обеспеченных средствами самоконтроля и самокоррекции.

Такой подход к структуре и содержанию учебно-методических комплексов, по нашему мнению, вполне соответствует культурно-антропологической идее профессионально-личностного становления преподавателя в классическом университете.

Культурно-антропологическая идея личностно-профессионального становления преподавателя обоснована, в первую очередь, новым подходом к содержанию и задачам педагогического образования, направленным на развитие студента, а также особенностями реализации развивающего потенциала будущей педагогической деятельности как естественного условия активизации его духовно-творческой сущности.

Одной из основных задач является задача сосредоточения педагогических усилий на создании условий для свободного творческого процесса самовоспитания студентов, их стремления к совершенству. *Антропологическая* составляющая проявляется в том, что за исходные точки творчества студентов берутся все удержанные их памятью образы, знания, опыт, их способность осваивать культуру и ее образцы в творческой деятельности.

Современная школа испытывает потребность в педагогических кадрах, обладающих профессиональной готовностью к разработке и реализации инновационных образовательных программ. При этом, как считал Н.И. Лобачевский, учитель должен проявлять инициативу, творческое отношение к делу, а официальные программы «вообще должны только служить к определению объема в преподавании; тогда как способ преподавания может, особенно в математике, назначать и другой порядок», а при необходимости «учителям надобно заняться составлением программ и изложением способа преподавания. При составлении программ учителя должны показать особенную цель и направление» [56, с. 544].

Осуществление профессионально-педагогической направленности всякого учебного курса требует моделирования содержания целостной педагогической деятельности. Предметная, в частности математическая, подготовка по основной программе во многом определяет профессионально-предметные качества будущего преподавателя, являясь их фундаментом. Однако даже очень хорошая теоретическая база часто оказывается недостаточной; *творчество, творческий подход*, бесспорно, являются наиболее существенными и необходимыми характеристиками успешной педагогической деятельности.

Уже в давние времена сложилось мнение, что творческие способности можно формировать и развивать. Еще Сократ при помощи системы наводящих вопросов подводил собеседника к решению проблемы. Многие математики XVII в. пытались разработать общий метод решения

математических задач (Р. Декарт, Г.В. Лейбниц и др.). Б. Больцано в трактате «Наукоучение» сформулировал «правила и способы исследования». Постепенно были выработаны специальные продуктивные методы такие, как метод ассоциаций, метод «мозгового штурма», метод контрольных вопросов, метод «матриц открытия» и т.п. В конце XX в. в широкое употребление вошёл базовый термин «креатив». Вслед за ним стали появляться словосочетания «креативная личность», «креативные задания» и т.п.

Под креативностью понимается универсальная познавательная творческая способность, как чувствительность к проблемам, независимость в сложных ситуациях, компонент общей умственной одаренности, качество, несводимое к интеллекту. Этой проблеме посвящены работы отечественных и зарубежных ученых: А. Маслоу, Дж. Гилфорда, А. Бине, Ф. Барлетта, П. Торренса, В.И. Андреева, М.А. Холодной, В.Н. Дружинина, Я.А. Пономарева, Д.Б. Богоявленской, Г.С. Батищева и др.

Кроме того, в аспекте профессиональной педагогики опубликованы многочисленные работы, в которых рассматриваются: закономерности образования и развития личности (Э.В. Ильенков, В.Е. Кемеров, А.В. Петровский, В.П. Тугаринов); исследования творческих компонентов интеллектуальных процессов (П. Торренс, М.А. Холодная, В.Н. Дружинин); теория учебно-познавательной деятельности (Ю.К. Бабанский, В.А. Беликов, Д.Б. Эльконин и др.); исследования творчества и творческой учебной деятельности (Д.Б. Богоявленская, П.И. Пидкасистый, В.И. Андреев); теория формирования и развития креативности обучаемых (Дж. Гилфорд, Я.А. Пономарев, Д.Б. Богоявленская, А. Маслоу, Г.С. Батищев, В.В. Давыдов, А.А. Мелик-Пашаев, В.Д. Шадриков и др.); системы развивающего обучения с направленностью на развитие творческих качеств личности (Г.С. Альтшуллер, А.П. Панфилова, А.И. Башмаков, Ю.Г. Круглов и др.); психолого-педагогические проблемы образования молодежи с позиций личностно-ориентированного подхода (И.С. Якиманская); деятельностный

подход в решении проблем образования (В.А. Беликов, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.); закономерности, принципы, формы и методы профессионального образования (С.Я. Батышев, В.С. Безрукова, К.Я. Вагина и др.).

Несмотря на множество разработанных теорий, интерес к природе творчества, диагностике креативности личности, к возможности проявления творчества в различных видах деятельности, в том числе и в сфере образования, в последние годы только возрастает.

Существуют различные определения творчества. Вот как определяется творчество в энциклопедическом издании: «Творчество – деятельность, порождающая нечто качественно **новое и отличающаяся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью**. Творчество специфично для человека, так как всегда предполагает творца – субъекта творческой деятельности. В природе тоже происходит процесс развития, но не творчество». Это одно из самых распространенных определений творчества – то, что порождает **новое**.

При таком подходе к определению творчества возникает естественный вопрос: возможно ли творчество в учебном процессе? С точки зрения психологии студенты, безусловно, являются «творцами», и то, что они «открывают» уже известное, – это частность, характеризующая некую внешнюю социально-культурную ситуацию. Однако в современной психологии творчества *пока* не достигнут уровень воспроизводимых экспериментов по формированию творческих личностей, так как строгое описание и формализация процесса творчества невозможны, по крайней мере, пока невозможны. Сказанное не означает, что преподаватели не формируют у студентов те или иные *качества, характеризующие творческую личность*.

Современный полный динамики мир вынуждает человека к постоянному проявлению поисковой активности, иначе – креативности. Поэтому задачи, стоящие в настоящее время перед учителем, уже не

ограничиваются процессом «трансляции» знаний, они усложнились и требуют большей уверенности в себе, способностей к ведению диалога и творческого подхода. В подготовке педагогических кадров это выражается прежде всего в том, что ядром обучения должна стать постоянная работа по развитию мышления.

Если принять за основу творчества поисковую активность, как «вид активности, ориентированной на изменение проблемной ситуации или на перемены в самом субъекте, взаимодействующем с ней», то ясно, что поисковая, творческая активность часто возникает в процессе учебной деятельности. Учебная деятельность, как отмечал П.И. Пидкасистый, определяется двумя взаимосвязанными процессами: репродуктивным и творческим. При этом репродуктивные элементы составляют основу творческой деятельности, выступая ее строительным материалом. Элементы творчества в учебной деятельности проявляются, в первую очередь, в особенностях ее протекания: умении видеть проблему, находить новые пути и способы ее решения и т.д.

Процесс подлинного, а не формального учения с необходимостью является творческим, приобретение новых знаний возможно только в результате творческого усилия. Однако следует отметить, что творческая деятельность в учебном процессе не может рассматриваться как *привилегия сильных студентов*, она должна служить развитию интеллектуальных способностей каждого студента. Преподавателей творческого типа, соответствующих потребностям современного общества, в университетском образовании необходимо использовать различные творческие задания, ситуации и учебные проекты, что позволит приобщать к творчеству максимально возможное количество студентов. Не меньше содержания учения важна *интеллектуальная подвижность* студента как элемент его **интеллектуальной компетенции**, умение ставить, выворачивать наизнанку и даже аннулировать сам вопрос. Поэтому *интерактивное* изучение дисциплин «История и методология математики»

и «История физико-математических наук и математического образования в России» включено нами в инструментальное обеспечение образовательного процесса будущих преподавателей.

Например, получивший в последнее время широкое распространение в обучении метод *проектов* – *один из видов творческой деятельности*. Действительно, в нем присутствуют основные признаки творческой деятельности, выделенные А. Луком, – это самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию, видение новой проблемы в знакомой ситуации, видение новой функции объекта, самостоятельное комбинирование известных способов действий в новый способ, альтернативное мышление и вариативность, отыскание принципиально нового способа решения проблемы.

Прогресс, как стало известно, не способствует развитию у современной молодежи умения ясно и четко выражать собственные мысли, в то время как язык находится в одном ряду с такими когнитивными способностями человека как мышление, память, способность к умозаключениям и т.п. Это актуализирует задачу развития грамотной и письменной и устной речи, как неотъемлемого личностно-профессионального качества будущих преподавателей. А.П. Чехов так вспоминал удивительные лекции своего университетского профессора: «Вышли лекции Захарьина. Я купил и прочел. Увы! Есть либретто, но нет оперы. Нет той музыки, которую я слышал, когда был студентом» [49, с. 99].

Многолетний педагогический опыт авторов показывает, что большая часть студентов используют рефераты, эссе и курсовые работы, «скачанные» из Интернета, причем доля таких студентов пусть и незначительно, но увеличивается к старшим курсам и составляет примерно: на первом курсе – 47%, на втором – 49%, на третьем – 51%, на четвертом – 52%. Подготовка проектов и их защита в качестве ответа на экзамене исключает подобную ситуацию и являются своеобразным итогом самостоятельной работы студентов по изучению указанных выше

дисциплин. Тема может быть предложена преподавателем или выбрана студентом самостоятельно в рамках содержания курса и согласована с преподавателем. В процессе подготовки проекта студенты обсуждают и планируют свою работу, возможные источники информации, определяют цели и компонентный состав, отбирают теоретический материал, продумывают его организацию и формы представления и т.д. Затем создают в удобном для них формате (чаще всего в программе Microsoft Power Point) презентацию своего проекта.

Такой вид деятельности позволяет достичь вполне естественной интеграции знаний студентов в условиях междисциплинарного подхода с применением проектного метода и исключает плагиат из сети «Интернет». При этом студенты совершенствуют свою педагогическую компетентность со всеми ее элементами. Таким образом, использование проектного метода в учебном процессе способствует устойчивому формированию у студентов ведущих элементов таких компетенций, как **коммуникативная компетенция, интеллектуальная компетенция, компетенция организации самоопределения, компетенция описания и самоописания.**

Педагогическая ценность метода проектов выражается в мотивированности студента представить конечный продукт и в соответствии со своими ценностными ориентирами рассматривать возникающую трудность как стимул к *дальнейшему развитию*. Это свидетельствует о том, что педагогическая подготовка осуществляется на основе *рефлексии собственной деятельности и ее результатов*, что является фундаментом для формирования **компетенции организации рефлексии.**

Мы считаем, что проектная деятельность – это возможность *развития творческих способностей*, один из главных факторов оптимизации процесса *саморазвития и общественно ценной самореализации личности*. Однако можно заметить, что в психолого-педагогической литературе и практике профессиональной подготовки специалистов нет единого подхода

к решению интересующей нас проблемы развития творческих способностей студентов в процессе их профессионально-личностного становления.

Используя богатые возможности предметного содержания учебной дисциплины «История и методология математики», мы не только обеспечиваем знание студентами истории науки, но и через раскрытие сущности основных закономерностей ее развития формируем научное мировоззрение.

Одно из семинарских занятий со студентами в рамках изучения историко-математического наследия выдающихся ученых-математиков посвящено проблемам творчества, в частности математического творчества. Для обсуждения выдвигаются следующие вопросы: творчество, структура процесса творчества, черты, характеризующие творческую личность, соотношение творческой, научной, исследовательской деятельности и т.п. За основу планирования содержания этого семинарского занятия берутся работы А. Пуанкаре «Наука и гипотеза», «Ценность науки», «Наука и метод». В этих работах Пуанкаре обращается к вопросам математического творчества, методологическим проблемам математики, приводит примеры из собственного опыта, давая нам возможность «наблюдать ученого в его творческой деятельности». Безусловно, студенты привлекают и другие научные, учебные и даже литературно-художественные источники необходимой информации.

Как известно, творческий процесс имеет две стороны: генерирование идей и выбор ценных среди них, подходящих для решения данной проблемы. Примерная модель творческого процесса может быть представлена следующей последовательностью: более или менее осознанная постановка задачи; непрерывная бессознательная творческая работа; передача сознанию найденного бессознательным результата; осознанная тщательная проверка [76, с. 86].

Соотношение бессознательного и осознанного в творчестве всегда привлекало внимание и порождало споры. Студенты тоже задумываются

над этим, приводят примеры высказываний известных математиков и философов.

Пуанкаре приводит описание приемов мышления, с помощью которых ученые приходили к открытиям, дает критический анализ проблемных ситуаций, приводящих к революциям в науке. Знакомство студентов с индивидуальным творчеством ученого, его психологическими особенностями, склонностями, стилем работы, анализ методов рассуждений и способов генерирования идей, несомненно, является важным этапом в становлении их *творческой активности*.

Еще одна характерная черта творческой личности отмечена Пуанкаре как «*напряженность внимания*», т. е. способность обзирать и предвидеть очень большое число комбинаций, удерживая их в памяти. Творчество, – пишет Пуанкаре, состоит как раз в том, чтобы строить такие комбинации, которые оказываются полезными [76, с. 312].

Большое значение для исследователя имеет умение проводить *аналогию*, которую Пуанкаре назвал «путеводителем изобретателя». «Однако мы должны сосредоточить свое внимание главным образом не столько на сходствах и различиях, сколько на тех аналогиях, которые часто скрываются в кажущихся различиях. Отдельные правила кажутся вначале совершенно расходящимися, но, присматриваясь к ним поближе, мы обыкновенно убеждаемся, что они имеют сходство. Различные по материалу, они имеют сходство в форме и в порядке частей» [76, с. 292].

Значит, надо учить студентов находить как различие, так и сходство по разным параметрам. Например, при решении задач часто можно слышать «упрек» со стороны студентов, что такие задачи мы не решали на занятиях. Тогда приходится разбирать, какие «такие» задачи не решали и какие – решали, устанавливать сходство и различие между ними. В результате целенаправленной деятельности происходит формирование одного из признаков *гибкости мышления*, которой непременно должна обладать творческая личность, – *умения видоизменять способ решения*

задачи в соответствии с особенностями новой задачи и на основе ранее разобранных задач.

Выявленные приоритетные качества творческой личности, такие, как *логика, интуиция, аналогия, напряженность внимания, гибкость мышления*, студенты принимают как цель для саморазвития, проявляя, таким образом, уровень сформированности ведущих элементов **антропологической компетенции**, выступающей ведущим критерием педагогической готовности преподавателя, потому что, как указывал Н.И. Лобачевский, перед воспитателями стоит важнейшая задача *«открыть Гений, обогатить его познаниями и дать свободу следовать его внушениям»* [56, с. 18].

Бесспорно, что одновременно сформировать творческую личность и даже отдельные ее качества невозможно. *Проектирование среды, способствующей пробуждению творческой деятельности, поиск адекватных способов управления формированием качеств творческой личности* – вот задачи, требующие, в свою очередь, творческой активности преподавателей, реализующих педагогическую подготовку в контексте культурно-антропологической идеи.

Сегодня трудно спорить с тем утверждением, что любому современному специалисту необходимы такие общие умения, как умение работать с источниками информации, использование средств коммуникации, новых информационных технологий в любой профессиональной деятельности. Большой объем предметных знаний практически потерял свою ценность, так как информация стала легкодоступной и объем ее в мире быстро растет. Это определило следующие государственные требования к выпускнику: преподаватель должен уметь использовать сервисные программы, пакеты прикладных программ и инструментальные компьютерные средства для подготовки учебно-методических материалов; владеть методикой проведения занятий с применением компьютера; иметь представление о возможностях

применения компьютерной техники в учебном процессе, о принципах построения обучающих и контролирующих программ разного уровня сложности [29].

Усиление информатизации непосредственно влияет на все образовательные сферы и неизбежно влечет технологическую модернизацию образования. Будущий преподаватель должен обеспечивать высокое качество организации образовательного процесса на основе эффективного использования современных образовательных технологий, в том числе информационных технологий. Эту задачу в полной мере решает учебная дисциплина «Новые информационные технологии в учебном процессе».

Однако ощущается недостаток литературы об участии студентов в информационном потоке и влиянии последнего на молодых людей. Большое число исследований посвящено закономерностям влияния информационных потоков в профессиональной сфере. При всех различиях не следует исключать и возможное сходство процессов, опирающихся на психолого-дидактические основания усвоения знаний, причем не только на вербальном уровне, но и с использованием правополушарного образного мышления, с применением приемов, позволяющих организовать подсознательное усвоение учебной информации на базе использования мультимедийных средств.

Анализ особенностей современного информационного потока, роли и места студента в условиях интенсивного внешнего информационного потока был проведен в одной из выпускных квалификационных работ. Он позволил сделать следующий вывод: все большую роль в компьютеризированном процессе обучения играют *мотивация, самоорганизация, структуризация образовательной среды* самим студентом путем формирования им своего собственного инструментария для организации процесса учения. Это детерминирует необходимость учить не только поиску и способам работы с информацией, но и критическому

анализу различных информационных потоков, который невозможен без общекультурной подготовки и творческого осмысления мировых научных, этических и эстетических явлений.

Выделенные особенности учитываются при проектировании занятий по дисциплине «Новые информационные технологии в учебном процессе», усиливая вектор педагогической нацеленности на формирование всех элементов **компетенции организации самоопределения, компетенции деятельности** и ее элементов (*способность контролировать свои действия, т.е. понимать что делаешь, как делаешь, умение предвидеть результаты своих действий, способность понимать причины затруднения при осуществлении деятельности в образовательной среде*), основных элементов **компетенции описания и самоописания**, таких, как *знание системы понятий, отражающих сущностные характеристики образовательной реальности, способность описывать образовательную среду и себя как субъекта профессионально-педагогической деятельности, используя данную систему понятий, умение устанавливать связь между отдельными понятиями и с помощью этой связи строить суждения об образовательной реальности.*

Система интегрированных занятий с мультимедийной поддержкой (сопровождением) способствует повышению *познавательной активности* студентов. Нами разработаны и используются в учебном процессе мультимедийные презентации полных курсов лекций по дисциплинам «История и методология математики» и «История физико-математических наук и образования в России». Интеграционный подход в сочетании с новыми мультимедийными технологиями и творческой деятельностью самих студентов позволяет активизировать познавательный интерес к достижениям мировой науки, произведениям культуры, ценностям образования. М.Е. Бершадский отмечает, что в целом интегративный подход как методологический принцип получения нового качества знания становится условием и в значительной мере основой реализации целого

спектра целей современного образования, способствуя приобщению человека к приоритетным ценностям социума, формируя адекватный тип мышления, целостное мировоззрение, системность знаний, компетентность различных уровней [9, с. 41].

* * *

Процесс обучения в классическом университете во все времена был ориентирован на развитие студентов, открывал широкий простор для творчества и инноваций. Реализация рассмотренной модели в образовательном пространстве классического университета предполагает разработку методического обеспечения, определение способов и средств организации учебного процесса, соответствующих логике культурно-антропологической идеи профессионально-личностного становления будущего преподавателя.

§ 4. Реализация культурно-антропологической идеи профессионально-личностного становления будущего преподавателя: эмпирический аспект

Осуществленная в разделе I настоящей монографии интерпретация воззрений ведущих педагогов и мыслителей, основоположников антропологического подхода в образовании (Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой) посредством историко-генетической реконструкции позволила выделить непреходящие по своим ценностно-образовательным и гуманистическим смыслам качества и свойства, которым приоритетно призван соответствовать *современный преподаватель, реализующий в своей деятельности культурно-антропологическую идею образования*. В результате были определены следующие основные структурные элементы культурно-антропологического идеала преподавателя:

- ценностно-педагогическое самоопределение преподавателя, как к процессу образования, так и к результату образования. При этом ценностно-

педагогическое самоопределение преподавателя предполагает человекоцентристское педагогическое мировоззрение преподавателя и становление обучающегося как личности и профессионала. Результатом образования должно стать воспитание «человека культуры», в частности «человека педагогической культуры»;

- смысложизненное самоопределение преподавателя – выпускника университета как патриота России, духовно-нравственной личности, носителя культуры, обладающего потребностью и готовностью к обретению и различению высших духовно-нравственных и культурологических смыслов как оснований своей жизненной стратегии, как установки на сохранение норм человеческого бытия и проектирование новых образцов педагогической культуры;

- профессионально-педагогическая компетентность, включающая владение программно-предметным содержанием; владение педагогическими средствами, приоритетно ориентированными на развитие педагогического мышления и деятельности будущих преподавателей в контексте достижений мировой, отечественной педагогической культуры и педагогической антропологии, на личностное и профессиональное самосовершенствование;

- наличие у преподавателя соответствующего образу культурно-антропологического идеала таких личностных качеств, как гуманистическая направленность, эмпатия, толерантность, открытость, готовность к диалогу, устойчивая потребность и способность к пониманию студента в русле приоритетного отношения к нему как значимому – Другому, установка на непрерывное саморазвитие, готовность к достижению конечного продукта посредством участия в совместно-разделенной командно-устроенной деятельности.

Выделенные структурные элементы идеала преподавателя – выпускника классического университета позволили установить в качестве приоритетного предмета исследования (в аспекте профессионально-

личностного становления преподавателя в классическом университете) педагогическое мышление и деятельность преподавателей. Было проведено также исследование по выявлению наиболее значимых личностных и профессиональных качеств преподавателя для формирования и уточнения представления о культурно-антропологическом идеале преподавателя. Формы проведения исследования были разнообразными: опросы, тестирование, включенное наблюдение, диагностические семинары и коллоквиумы, непосредственная деятельность в качестве преподавателей курсов повышения квалификации учительских кадров и преподавателей вузов, организационно-деятельностные игры и практикумы.

Одной из форм исследования был опрос, нацеленный на выявление и анализ отношения современного студенчества к ценностям образования, их представлений об идеале преподавателя. Опрос охватывал три категории респондентов, среди которых студенты младших курсов, еще не начавшие обучение по дополнительной образовательной программе «Преподаватель» (первая группа), студенты, обучающиеся по указанной дополнительной образовательной программе (вторая группа), и студенты, получившие опыт педагогической деятельности в период прохождения педагогической практики (третья группа). Всего в проведенном опросе приняли участие 85 человек. На диаграмме представлено процентное соотношение этих трех групп респондентов (рис.1).

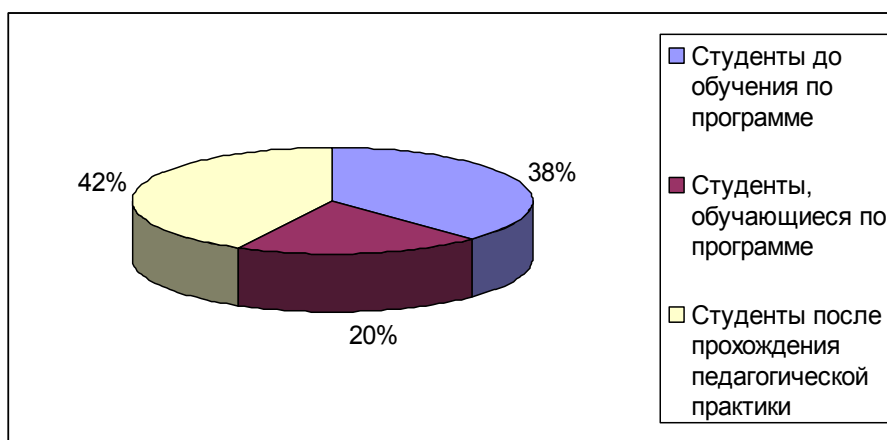


Рис. 1

Привлечение студентов, еще не начавших обучение по образовательной программе «Преподаватель», имело следующие цели.

Во-первых, необходимо было оценить эффективность дополнительной образовательной программы «Преподаватель» путем получения объективной и достоверной информации, а также проследить трансформацию представлений студентов об идеале преподавателя в целом в процессе изучения ими профессионально-ориентированных учебных дисциплин, в результате их наблюдений за преподавателями и выделения тех или иных качеств, которые, по их мнению, должны быть присущи культурно-антропологическому идеалу преподавателя.

Во-вторых, часть из них, влившись в профессорско-преподавательский состав университета, заменит в ближайшем будущем преподавателей старшего поколения. Важно было выяснить, на кого они равняются, каков их идеал преподавателя и каково его соотношение с выработанным культурно-антропологическим идеалом.

В-третьих, последующее формирование у них целостного представления о культурно-антропологическом характере профессионально-личностного становления преподавателя. Поэтому важен мониторинг состояния студенческой среды, изучение отношения сегодняшних студентов к культурно-антропологическому идеалу преподавателя с тем, чтобы иметь возможность в случае необходимости своевременно (упреждающе) влиять на выявленные негативные факторы, предупреждая их возможное проявление в будущем.

В ходе исследования было обнаружено, что целенаправленное воздействие на профессионально-личностное становление будущего преподавателя целесообразно оказывать уже на первом этапе, характеризующемся высоким уровнем педагогической мотивации. Далее посредством особого культурно-антропологического устройства образовательного процесса создавать возможности для формирования устойчивого стремления к овладению всей системой педагогических

компетенций на основе теоретических представлений об их структурных элементах. Для получения объективной и достоверной информации проводимый опрос осуществлялся анонимно.

Студентам было предложено выделить приоритетно значимые, с их точки зрения, личностные и профессиональные качества идеала преподавателя. Близкие по смыслу качества были интегрированы в одну группу. Однако это не всегда было возможно сделать, так как некоторые качества, например «*дружелюбность*» и «*доброжелательность*», студенты различали и указывали отдельно. Поэтому простое суммирование числа отданных за них голосов приводит к показателю больше 100%. Анализ полученных результатов показал, что в целом обозначенные студентами личностные качества преподавателя имеют почти полное пересечение с совокупностью выделенных личностных качеств в системе педагогических компетенций.

На представленной ниже гистограмме (рис.2) ясно обозначено, что приоритетными личностными качествами «идеального преподавателя» студенты назвали «*гуманность*», «*справедливость*» и «*терпеливость*»; именно в такой последовательности расставлены эти качества студентами первой группы, а студенты, получившие опыт педагогической деятельности в период педагогической практики, на первое место выдвигают «*терпеливость*», за ней следуют «*чуткость*», «*общительность*» и «*гуманность*»; «*справедливость*» занимает в этой иерархии пятое место.

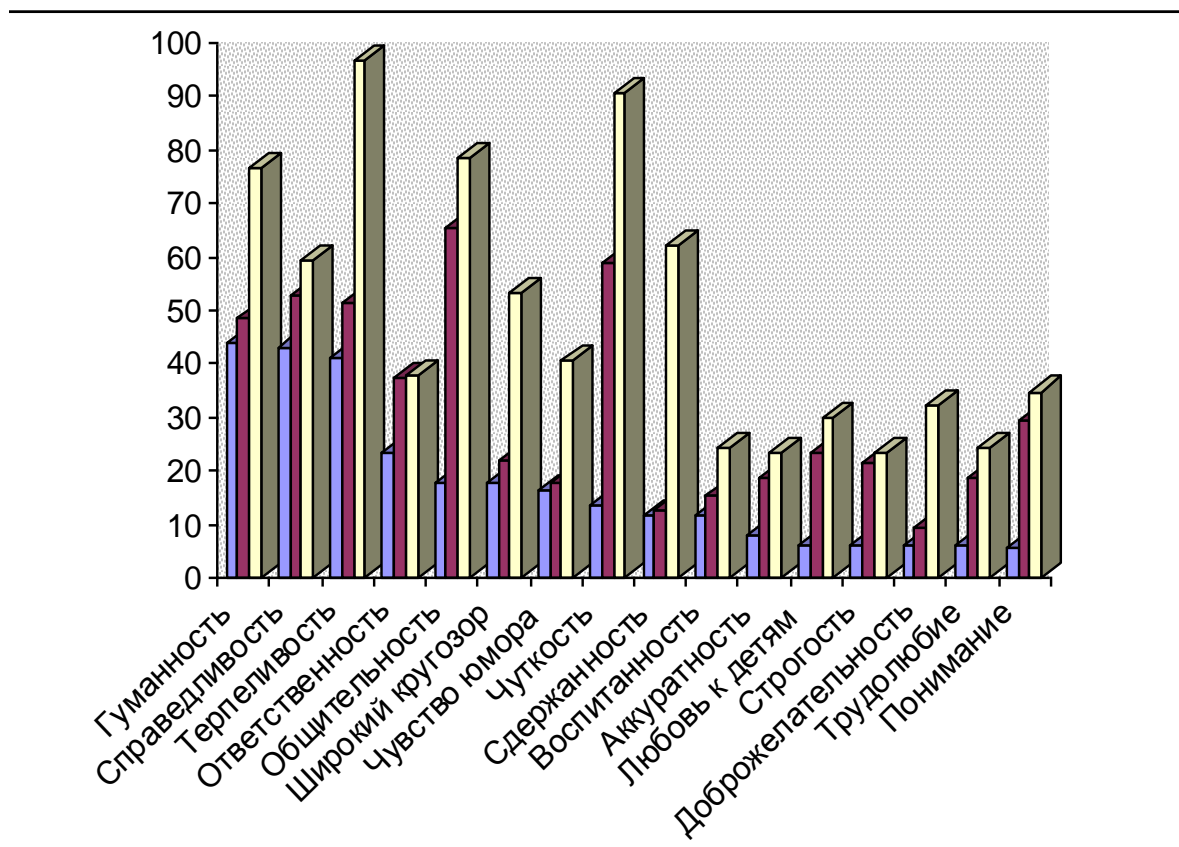


Рис. 2. Сравнение результатов опроса всех групп студентов «Личностные качества преподавателя» (первый, второй и третий столбцы гистограммы соответствуют показателям первой, второй и третьей групп студентов соответственно)

Гистограмма наглядно демонстрирует, что значимость этих качеств возрастает в процессе освоения дополнительной программы «Преподаватель». Например, такое ведущее качество, как «*толерантность*», студенты обозначили терминами «*терпеливость*» или «*терпимость*», и отношение к нему как к значимому возросло с 41,2% до начала обучения по программе до 96,9% на последнем этапе после прохождения педагогической практики. «Талантом терпеливой любви» назвал это качество учителя и воспитателя А.И. Герцен [22, С.40]. Однако проблема толерантности сводится к ставшим в последнее время достаточно острыми межнациональным взаимоотношениям, педагогический контекст толерантности либо выпадает из поля зрения, либо понятие о нем отсутствует вовсе.

В процессе освоения программы студенты изменили в положительную сторону свое отношение к качеству «эмоциональная выдержанность» (или «сдержанность» в студенческой интерпретации) с 11,8% до 62,2%. Значительно выросли показатели таких качеств, как «общительность», «чуткость», «воспитанность», «любовь к детям», «строгость», «трудолюбие» и «понимание», уже в процессе освоения профессионально-ориентированных учебных курсов у второй группы студентов. А вот «широкий кругозор» и «чувство юмора» стали позиционироваться как необходимые преподавателю качества только после прохождения студентами педагогической практики.

«Ответственность» оценивается примерно одинаково на всех этапах освоения программы: 23,5% – 37,5% – 37,8%, однако и здесь замечается рост уже в течение первого года обучения.

Мы, безусловно, осознаем, что для получения четкой и более объективной картины необходим продолжительный мониторинг в течение многих лет, чтобы иметь возможность проследить изменения системы взглядов и ценностей как у одной и той же группы студентов по мере изучения ими профессионально-ориентированных дисциплин, так и у студентов разных поколений.

Проанализируем результаты опроса студентов по выявлению приоритетно значимых профессиональных качеств преподавателя. Важно отметить, что при описании этой категории качеств студенты испытывали определенные трудности, ввиду отсутствия опыта использования соответствующего понятийного аппарата, путали личностные и профессиональные качества. Особенно это касается студентов первой группы, не знакомых со многими понятиями и категориями педагогической науки. После соответствующей корректировки полученные данные привели к следующим результатам, представленным ниже на гистограмме (рис. 3).

Анализ ответов на вопрос о профессиональных качествах преподавателя позволяет составить картину представлений студентов об идеале преподавателя-профессионала. В группу наиболее значимых профессиональных качеств преподавателя большая часть студентов, обучающихся по дополнительной образовательной программе, включили «*владение предметом*», «*умение объяснять материал*», «*интерес к предмету*».

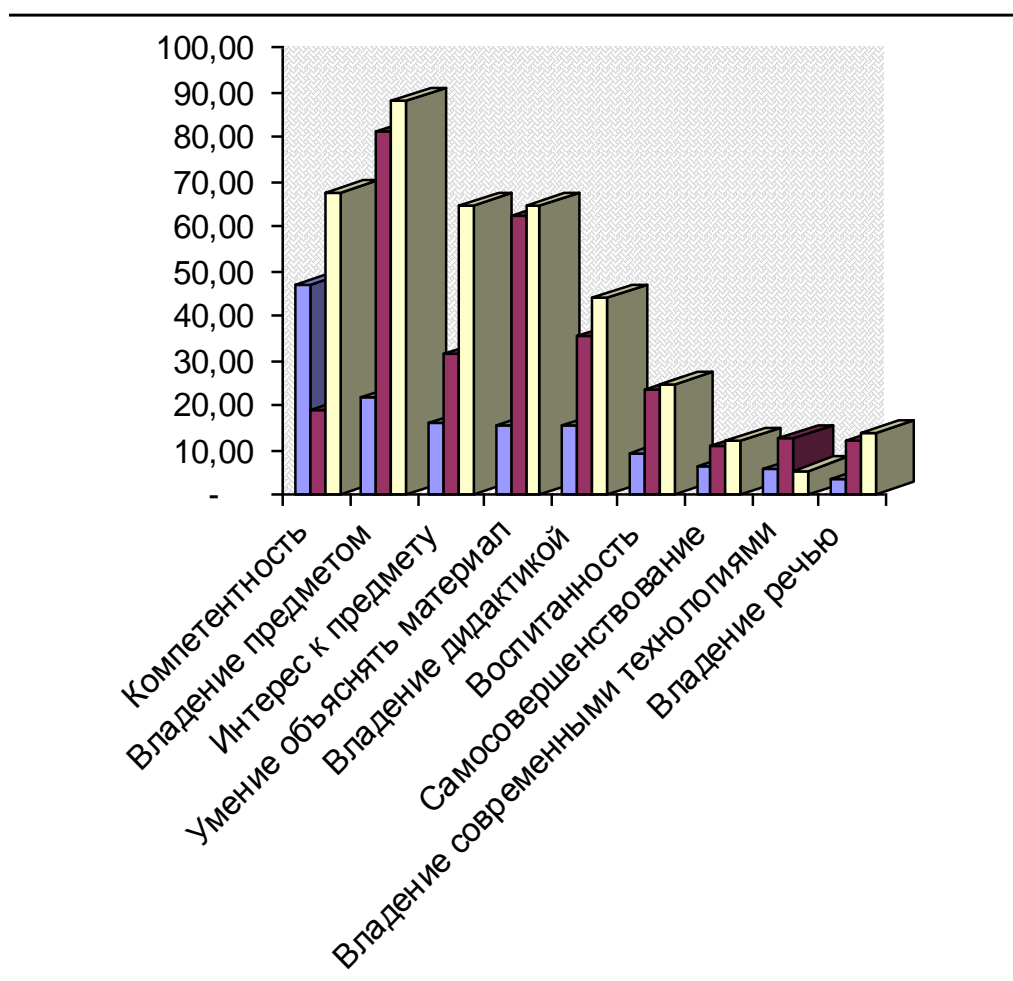


Рис. 3. Сравнение результатов опроса всех групп студентов «Профессиональные качества» (первый, второй и третий столбцы гистограммы соответствуют показателям первой, второй и третьей групп студентов соответственно)

Наименее значимыми профессиональными качествами преподавателя выступают «*владение речью*» – грамотной и аргументированной устной и письменной речью (3,4% – 11,8% – 13,5%) и «*владение современными*

технологиями» (5,9% – 12,5% – 5,4%), причем по последнему качеству произошло снижение показателя после прохождения студентами педагогической практики, что, по нашему мнению, объясняется с одной стороны, недостаточной оснащенностью школ современными программными средствами, в том числе дидактически обоснованными методиками применения компьютеров в процессе обучения предмету, программно-методическими комплексами, позволяющими учителю планировать учебный процесс на всех уровнях и т.п., а с другой – неохотное использование имеющихся средств самими учителями.

Следует отметить, что после прохождения педагогической практики студенты стали более ориентироваться на необходимость присутствия у преподавателя *«организаторских способностей»* – 26,5%, *«требовательности»* – 21,6%, *«творчества»* – 10,8%. Следует отметить, что ранее студенты более важным, чем «требовательность», качеством, называли «снисходительность». Такое изменение приоритетов мы считаем одним из показателей эффективности предложенной модели. В этом контексте уместно вспомнить слова Н.И. Лобачевского о том, что «неумеренная снисходительность будет притуплять в учениках ревность к совершенной их исправности. К тому же строгий порядок, так же как и беспристрастный суд, в отношении к ученикам составляет, кроме науки, также нравственное их воспитание» [56, с. 503].

С чуть более низкими показателями были представлены такие качества как *«видеть в ученике личность и уважать»* (9,4%), *«совершенствование своих знаний»* (6,3%), *«заинтересованность в результатах своего труда»* (6,3%), *«умение развивать способности обучаемых»* (6,3%). Это в большой степени соответствует следующим качествам, как «готовность к профессиональному росту, установка на непрерывное саморазвитие», «ценностно-педагогическое самоопределение преподавателя, как к процессу высшего образования, так и к результату высшего образования», «ориентированность на приоритет саморазвития ученика как основание его

вхождения в культуру», выделенных в разделе I данной монографии в ряду детерминант, характеризующих культурно-антропологический идеал преподавателя и вошедших в структуру педагогических компетенций.

Важным является исследование отношения студентов к процессу обучения в университете, к приобретению новых знаний, формулировка ими ценностей образования. На первый взгляд может показаться, что поставленный вопрос слабо коррелирует с проблемой идеала преподавателя. Однако выделение этого аспекта важно, так как позволит определить не только уровень теоретической и практической подготовки студентов, но и составить общую картину ценностных ориентиров в студенческой среде. К тому же существует потенциальная возможность того, что некоторые студенты, приобретя соответствующие компетенции, с течением времени пополнят педагогический корпус учебных заведений различного уровня. Тогда они уже в качестве преподавателей в профессионально-педагогической деятельности будут транслировать свое отношение и свои ценности образования следующему поколению. Поэтому выделенный аспект заслуживает пристального внимания.

Основными ценностными установками студентов являются *«знания, умения, навыки»* (64,7%) как фундамент, обеспечивающий будущий *«карьерный рост»* (67,5%). В то же время студенты как ценность образования отметили *«саморазвитие»*, *«развитие всесторонней личности»*, *«формирование положительных личностных качеств»*. Так считают 53,8 % респондентов. Это можно интерпретировать как свидетельство их требований к результату обучения в университете. К сожалению, как было показано выше, у них самих пока еще не сформировалось осознание непреложного требования направленности педагогической деятельности преподавателя на достижение этих ценностей. Соответствующие качества преподавателя они оценили следующим образом: *«совершенствование своих знаний»* – 6,3%, *«умение развивать способности обучаемых»* – 6,3%.

Проведенное исследование позволяет сделать ряд следующих выводов:

- среди названных профессиональных качеств идеала преподавателя, как правило, отсутствуют педагогическая рефлексия, концептуирование, проблематизация, герменевтические методы (у большинства респондентов имеются поверхностные представления об этих средствах даже на понятийном уровне);

- студенты декларируют гуманистические ценности, однако, как показали наблюдения, в своей педагогической деятельности они ориентированы не на достижение такого аксио педагогического феномена, как «развитие человека», а на овладение обучающимися программным учебным содержанием;

- студентам необходимо продолжительное время для осознания сущности педагогической деятельности, заключающейся в управлении процессом развития обучающегося как «человека культуры».

Результаты проведенного исследования позволили создать на основе предложенной модели и с опорой на имеющийся в университете потенциал определенные организационно-содержательные и методические условия для профессионально-личностного становления преподавателя в логике культурно-антропологической идеи. Для получения адекватной картины мы предполагаем проводить подобные исследования в будущем, что даст возможность получить представления о характерных тенденциях, сделать выводы о возможном дальнейшем их развитии и адекватно определить потенциал новой генерации педагогических кадров в регионе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

К важнейшим результатам осуществленного монографического исследования можно отнести следующие положения и выводы. Культурно-антропологическая идея представляется приоритетной в осуществлении модернизации процесса и содержания профессионально-личностного становления преподавателя.

Классический университет является уникальным ресурсом реализации обозначенной стратегии, обеспечивая оптимальные условия для формирования у будущего преподавателя готовности к моделированию образовательного пространства, в котором осуществляется человек в человеке. Логичным в данном контексте представляется выдвигаемое к выпускнику университета, вступающему на трудный и ответственный путь учительства, требование, которое состоит в том, что он призван быть устремленным к целостности и гармонии личной и педагогической судьбы.

Принципиальным в контексте культурно-антропологической идеи представляется утверждение о том, что преподаватель – выпускник классического университета являет собой интеллигента, способного к развитию духа интеллигентности у подрастающего поколения, рассматривая это как один из приоритетов своего осуществления в профессии и жизнедеятельности в целом.

Актуальный характер приобретает проблема процесса и результатов профессионально-личностного становления преподавателя в русле культурно-антропологической идеи. Так, основным признаком ее реализации необходимо рассматривать установку выпускника университета, которому присваивается дополнительная квалификация «Преподаватель», к постоянной рефлексии собственных педагогических действий, что является действительным фактором признания Человека ключевой ценностью образования, детерминирует потребность в постоянном профессиональном и личностном самосовершенствовании.

Еще одним критерием в русле культурно-антропологической готовности преподавателя является его педагогический стиль, характер направленности взаимоотношений с учащимися или студентами. Методологическим основанием обозначенных феноменов является концепция диалога культур, в которой диалог трактуется как основа человеческого сознания, как способ осуществления лично значимого совместного познавательно-творческого поиска всех субъектов образовательного процесса.

Однако в рамках выполненного исследования не представляется возможным полностью исчерпать все аспекты заявленной сложной и многогранной проблемы. Перспективным в теоретико-концептуальном отношении и требующим самостоятельного исследования является научный поиск, связанный с моделированием психолого-педагогического сопровождения личностного самоопределения профессорско-преподавательского сообщества высшей школы в контексте его готовности к реализации культурно-антропологической идеи как основания и показателя инновационного характера развития осуществляемой профессиональной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука. М.: Сов. радио, 1979. 184 с.
2. Амонашвили Ш.А. В школу с шести лет // Педагогический поиск / сост. И.Н. Баженова. М., 1990. С. 9–58.
3. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 2001. 464 с.
4. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.; Воронеж: МОДЭК, 1996. 768 с.
5. Апресян Р.Г. Идеал // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. М., 1993. Т. 1. С. 342.
6. Бажанов В.Н. История логики в России и СССР: (концептуальный контекст университетской философии). М.: Канон+, 2007. 336 с.
7. Базаров Т.Ю. Компетенции будущего: Квалификация? Компетентность (критерии качества)? [Электронный ресурс] // Образовательный портал ТГУ : [сайт]. Тольятти, 2003. URL: <http://edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site125/html/media426/competent.htm> (дата обращения: 30.11.2010).
8. Бедерханова В.П. Становление личностно ориентированной позиции педагога. Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 2001. 218 с.
9. Бершадский М.Е., Гузеев В.В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. М. : Пед. поиск, 2003. 256 с.
10. Библер В.С. Школа диалога культур: введение в программу // Прогнозное социальное проектирование: теоретико-методологические и методические проблемы / отв. ред. Т. М. Дридзе. 2-е изд., испр. М., 1994. С. 239–252.
11. Богоявленская Д.Б. Диагностика становления творческой личности // Тезисы симпозиума «Психодиагностика школы». Таллинн, 1980. С. 5–12.

12. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / отв. ред. Б. М. Кедров. Ростов н/Д : Изд-во Ростов. ун-та, 1983. 173 с.
13. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика. 1997. № 4. С. 11–17.
14. Бондырев С. Учитель-педагог // Русская школа. 1912. № 2. С. 98–118.
15. Булгаков С.Н. Тихие думы / сост. В. В. Сапов. М.: Республика, 1996. 509 с. (Б-ка этич. мысли).
16. Вахтеров В.П. Основы новой педагогики. М.: Изд-во И.Д. Сытина, 1913. 581 с.
17. Вентцель К.Н. Борьба за свободную школу. М.: Тип. торг. дома А.П. Печковский, А.П. Буланже и К, 1906. 292 с.
18. Вентцель К.Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад. М.: Голос труда, 1918. 129 с.
19. Вентцель К.Н. Этика и педагогика творческой личности: в 2 т. М. : Книгоизд-во К.И. Тихомирова, 1912. Т. 2: Педагогика творческой личности. 666 с.
20. Вульфов Б.З. Учитель: профессиональная духовность // Педагогика. 1995. № 2. С. 48–52.
21. Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей // Народное образование. 1998. № 6. С. 108–111.
22. Герцен А.И. Избранные педагогические высказывания. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1951. 463 с.
23. Гессен С.И. В защиту педагогики // Педагогические сочинения / сост. Е.Г. Осовский, М.В. Богуславский, О.Е. Осовский. Саранск, 2001. С. 74–93.
24. Гессен С.И. Идея трудовой школы и лабораторный план (Dalton Plan). К теории урока // Педагогические сочинения / сост. Е.Г. Осовский, М.В. Богуславский, О.Е. Осовский. Саранск, 2001. С. 304–323.

25. Гессен С.И. Мироззрение и образование // Педагогические сочинения / сост. Е.Г. Осовский, М.В. Богуславский, О.Е. Осовский. Саранск, 2001. С. 207–222.
26. Гессен С.И. О «старой» и «новой» дидактике // Педагогические сочинения / сост. Е.Г. Осовский, М.В. Богуславский, О.Е. Осовский. Саранск, 2001. С. 256–261.
27. Гессен С.И. Основы критической дидактики // Педагогические сочинения / сост. Е.Г. Осовский, М.В. Богуславский, О.Е. Осовский. Саранск, 2001. С. 238–255.
28. Гессен С.И. Русская педагогика в XX веке // Педагогические сочинения / сост. Е.Г. Осовский, М.В. Богуславский, О.Е. Осовский. Саранск, 2001. С. 445–475.
29. Государственные требования к минимуму содержания и уровню профессиональной подготовки выпускника для получения дополнительной квалификации «Преподаватель» [Электронный ресурс]: прилож. № 2 к приказу Минобразования России от 03.08.2000 № 2400 // Министерство образования и науки Российской Федерации: [сайт]. М., 2010. URL: <http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_00/2400.html> (дата обращения: 30.11.2010).
30. Гревс И.М. Два педагогических идеала // Педагогическая мысль. 1921. № 2. С. 12–16.
31. Давыдов В.К. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
32. Демакова И.Д. Должность или призвание: беседы с организатором внеуроч. воспитат. работы: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1991. 159 с.
33. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. 2-е изд. СПб.: Питер, 1999. 368 с. (Мастера психологии).
34. Ермилов В.Е. Идеалы воспитания. К.Д. Ушинский. М.: Изд-во И.Д. Сытина, 1906. 28 с.

35. Жук О.Л. Беларусь: компетентностный подход в педагогической подготовке студентов университета // Педагогика. 2008. № 3. С. 99–106.
36. Жуков Г.Н., Матросов П.Г., Каплан С.Л. Основы общей и профессиональной педагогики: учеб. пособие / под общ. ред. Г.П. Скамницкой. М.: Гардарики, 2005. 382 с.
37. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авт. версия. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
38. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 21–27.
39. Иванов Д. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. М.: Чистые пруды, 2007. 32 с. (Б-чка газ. «Первое сентября») (Воспитание. Образование. Педагогика; вып. 6 (12)).
40. Исаева Т.Е. Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе (сравнительный анализ отечественного и мирового образовательного процесса). Ростов-н/Д: Ростов. гос. ун-т путей сообщения, 2003. 312 с.
41. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1987. 190 с.
42. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. М.: Педагогика, 1990. 144 с.
43. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования // Избранные педагогические сочинения / под ред. А.М. Арсеньева. М., 1982. С. 270–652.
44. Каптерев П.Ф. Метод и его применение // Избранные педагогические сочинения / под ред. А.М. Арсеньева. М., 1982. С. 35–48.
45. Каптерев П.Ф. Педагогика и политика // Педагогическая мысль. 1921. № 9–12. С. 43–49.

46. Каптерев П.Ф. Педагогика – наука или искусство? // Избранные педагогические сочинения / под ред. А.М. Арсеньева. М., 1982. С. 49–62.
47. Клименко А.В., Румынина В.В. Обществознание: учеб. пособие для школьников ст. кл. и поступающих в вузы. 4-е изд., стереотип. М.: Дрофа, 2004. 480 с.
48. Колесникова И.А. О критериях гуманизации образования // Гуманизация образования. Теория. Практика. СПб., 1994. С. 37–45.
49. Колягин Ю.М., Савина О.А. Дмитрий Федорович Егоров: Путь ученого и христианина. М.: ПСТГУ, 2010. 302 с.
50. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. // Модернизация российского образования: док. и материалы / под ред. Э.Д. Днепров. М., 2002. С. 263–282. (Б-ка развития образования).
51. Кульневич С.В. Личностная ориентация методологической культуры учителя // Педагогика. 1997. № 5. С. 108–115.
52. Культурология. XX век: словарь / сост. С. Я. Левит. СПб: Унив. кн., 1997. 630 с.
53. Кулюткин Ю.Н., Бездухов В. П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. Самара: Изд-во СамГПУ, 2002. 400 с.
54. Лавров Б. Типы учителей // Новая школа. Уклон в школе II ступени / под ред. З.И. Лилиной. Л., 1925. С. 270–278.
55. Лесгафт П.Ф. Школьные типы: (антрополог. этюд). СПб.: Рус. богатство, 1884. 124 с.
56. Лобачевский Н.И. Научно-педагогическое наследие. Руководство Казанским университетом. Фрагменты. Письма / ред. П. С. Александров [и др.]. М.: Наука, 1976. 664 с.
57. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / пер. с англ. А.М. Татлыбаевой. СПб.: Евразия, 1999. 480 с.
58. Менделеев Д.И. О народном просвещении в России // Сочинения: в 25 т. М.; Л., 1952. Т. 23. С. 63–123.

59. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта, 1998. 200 с. (Б-ка шк. психолога).

60. Михайлова Н. Квалификационные требования к педагогу, работающему в сфере педагогической поддержки ребенка // Народное образование. 1998. № 6. С. 115–118.

61. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. М.: Педагогика, 1984. 112 с.

62. Мудрик А.В. Учитель: мастерство и вдохновение: кн. для старшеклассников. М.: Просвещение, 1986. 160 с.

63. Нечаев А.П. К вопросу о взаимном отношении педагогики и психологии // Русская школа. 1899. № 3. С. 45–51.

64. Основы теории коммуникации: учеб. для вузов / под ред. М.А. Василика. М.: Гардарики, 2005. 615 с.

65. Остроградский М.В., Блум И. А. Размышления о преподавании. // Михаил Васильевич Остроградский. 1 января 1862 – 1 января 1962: пед. наследие: док. о жизни и деятельности / под ред. И.Б. Погребысского, А.П. Юшкевича. М., 1961. С. 32–52.

66. Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. Технология игры в обучении и развитии: учеб. пособие / Моск. пед. ин-т. М.: Рос. пед. агентство, 1996. 272 с.

67. Пирогов Н.И. Вопросы жизни // Избранные педагогические сочинения. М., 1952. С. 55–84.

68. Пирогов Н. И. Быть и казаться // Избранные педагогические сочинения. М., 1952. С. 111–120.

69. Пирогов Н.И. Школа и жизнь // Избранные педагогические сочинения. М., 1952. С. 201–214.

70. Пирогов Н. И. Чего мы желаем // Избранные педагогические сочинения. М., 1952. С. 160–200.

71. Пирогов Н.И. О предметах суждений и прений педагогических советов гимназий // Избранные педагогические сочинения. М., 1952. С. 132–139.

72. Пирогов Н.И. Основные начала правил о проступках и наказаниях учеников гимназий Киевского учебного округа // Избранные педагогические сочинения. М., 1952. С. 140–159.
73. Пирогов Н.И. Чего мы желаем // Избранные педагогические сочинения. М., 1952. С. 160–200.
74. Пономарев Я.А. Проблемы творчества: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1972. 34 с.
75. Приложения к циркулярам по Московскому учебному округу / под ред. В. Исаенкова. М., 1899. 306 с.
76. Пуанкаре А. О науке: пер. с фр. / под ред. Л.С. Понтрягина, М.И. Панова. М.: Наука, 1983. 560 с.
77. Рубинштейн М.М. Проблема учителя. М.; Л.: Моск. акц. изд. о-во, 1927. 175 с.
78. Сенько Ю.В. Гуманитарное определение стиля нового педагогического мышления // Педагогика. 1999. № 6. С. 44–50.
79. Словарь по этике / ред. А.А. Гусейнов, И.С. Кон. 6-е изд. М., 1989. 447 с.
80. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. 4-е изд. М.: Сов. энцикл., 1986. 1599 с.
81. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. Минск: Современ. слово, 2001. 928 с.
82. Сорока-Росинский В.Н. Школа им. Достоевского // Педагогические сочинения / сост. А.Т. Губко. М., 1991. С. 164–228.
83. Субетто А.И. Онтология и феноменология педагогического мастерства. Тольятти: Изд-во фонда «Развитие через образование», 1999. Кн. 1. 206 с.
84. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. 2004. № 3. С. 20–26.
85. Талызина Н.Ф., Печенюк Н.Т., Хихловский Л.Б. Пути разработки профиля специалиста. Саратов: СГУ, 1987. 176 с.

86. Талызина Н.Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста: в помощь слушателям фак. новых методов и средств обучения. М.: Знание, 1986. 112 с.

87. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сб. науч.-метод. ст. / Моск. психол.-социал. ин-т; под ред. С.К. Бондыревой. 2-е изд. М.; Воронеж: МПСИ, МОДЭК, 2003. 367 с.

88. Толстой Л.Н. Воспитание и образование // Педагогические сочинения. М., 1989. С. 205–232. (Пед. б-ка).

89. Толстой Л.Н. В чем главная задача учителя // Полное собрание сочинений: в 90 т. М., 1937. Т. 38. С. 156–159.

90. Толстой Л.Н. Мысли о воспитании // Сочинения графа Л.Н. Толстого: в 13 ч. М., 1903. Ч. 4: Педагогические статьи. С. 389–396.

91. Толстой Л.Н. О воспитании // Педагогические сочинения. М., 1989. С. 451–457. (Пед. б-ка).

92. Толстой Л.Н. О народном образовании // Сочинения графа Л.Н. Толстого: в 13 ч. М., 1903. Ч. 4: Педагогические статьи. С. 8–32.

93. Competency-Based Teacher Education: Progress, Problems and Prospects / ed. by W. R. Houston, R. B. Howsam. Chicago: Science Research Assoc., 1972. Vol. X. 182 p.

94. Ушинский К.Д. Воспоминания об учении в Новгородсеверской гимназии // Избранные педагогические произведения. М., 1968. С. 383–390.

95. Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы // Избранные педагогические произведения. М., 1968. С. 233–250.

96. Ушинский К.Д. Проект учительской семинарии // Избранные педагогические произведения. М., 1968. С. 339–350.

97. Ушинский К.Д. Три элемента школы // Избранные педагогические произведения. М., 1968. С. 250–268.

98. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. М.; Л.: Изд-во АПН СССР, 1950. 776 с. (Собрание сочинений: в 11 т. / К.Д. Ушинский; т. 8, ч.1).

99. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. 2-е изд., пераб. и доп. СПб.: Питер, 2002. 264 с. (Мастера психологии).

100. Шапошников К.В. Контекстный подход в процессе формирования профессиональной компетентности будущих лингвистов-переводчиков: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2006. 26 с.

101. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.

102. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 1996. 96 с. (Б-ка журн. «Директор школы»; спецвып. 2).

Матрица компетенций

Формируемые компетенции	Учебные дисциплины										Используемые технологии, способы, методы
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Компетенция организации самоопределения	x	x	x	x	x	–	x	x	–	x	Традиционная лекция Тренинг
Коммуникативная компетенция	–	x	x	x	x	x	x	x	x	x	Метод малых групп
Компетенция проектирования педагогической деятельности	x	x	x	x	x	–	x	–	x	x	Проблемная лекция Презентация Моделирование Организационно-деятельностные игры
Компетенция описания и самоописания	x	x	x	x	x	–	–	–	x	x	Творческие задания Проект
Интеллектуальная компетенция	x	–	x	x	x	x	x	x	x	x	Творческие задания Организационно-мыслительные игры
Компетенция деятельности	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	Моделирование Проект Организационно-деятельностные игры
Компетенция организации рефлексии	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	Регламентированная дискуссия Тренинг Имитационные игры
Компетенции разрешения конфликтных ситуаций	x	x	x	x	–	–	–	–	–	x	Мастер-класс Тренинг
Компетенция педагогического управления	x	x	x	x	x	–	x	x	–	x	Метод малых групп Моделирование Имитационные игры

Примечание. В таблице дисциплины учебного плана обозначены следующими номерами:

1. Возрастная психология.
2. Педагогическая психология.
3. Основы профессионально-педагогического самоопределения.
4. Профессионально-педагогическое мышление и технологии образования.
5. Методика преподавания (предмета).
6. Научные основы школьного курса (предмета).
7. История и методология (предмета).
8. Практикум по выработке и закреплению практических навыков по предмету.
9. Новые информационные технологии в учебном процессе.
10. Педагогическая практика.

Для заметок

Научное издание

ЛЕЛЬЧИЦКИЙ Игорь Давыдович
ЕРШОВ Вячеслав Алексеевич
ЩЕРБАКОВА Светлана Юрьевна

КУЛЬТУРНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ИДЕЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Монография

Технический редактор А.В. Жильцов
Подписано в печать 06.12.2010. Формат 60x84 ¹/₁₆.
Усл. печ. л. 11,25. Тираж 300 экз. Заказ № 511.
Тверской государственный университет
Редакционно-издательское управление
Адрес: Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33.
Тел. РИУ: (4822) 35-60-63.