М. Б. Есаулова

ПРИНЦИП ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье представлены подходы к исследованию преемственности в профессиональном педагогическом образовании в новой ее интерпретации — как ведущего методологического принципа и регулятива современного образования. Определяются ведущие линии реализации преемственности в профессиональном педагогическом образовании на основе анализа продуктивных тенденций его развития в контексте современной социокультурной ситуации. Раскрываются подходы к исследованию преемственности как феномена и методологического принципа проектирования и организации педагогического образования. Обосновывается понятийно-категориальный аппарат научной рефлексии над реализацией преемственности в современной образовательной практике.

Модернизация профессионального педагогического образования, характеризующая современный этап его развития, является предметом научной рефлексии и активного обсуждения на страницах периодических изданий («Педагогика», «Alma mater», «Педагогическая наука и образование», «Высшее образование в России», Вестники ведущих педагогических университетов и др.), на научно-практических конференциях раз-ного уровня. В эпицентре обсуждений — введение в стране многоуровневой (в терминологии В. А. Сластенина — многоступенчатой) системы профессионального образования: нормативно-правовые основы перехода к многоуровневой (многоступенчатой) системе, психолого-педагогические особенности обучения на каждой из ступеней, анализ зарубежного опыта, научно-методическое обоснование содержания образования и др.[1].

В рамках этой проблематики поставлена — как ключевая, требующая программного решения — задача установления преемственности между ступенями (уровнями) педагогического образования[2].

Необходимость внимания к проблеме преемственности при модернизации педагогического образования поддержана и в государственных документах, определяющих стратегию развития образования в стране. Так, в проекте Министерства образования и науки «О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации» (разделы «Изменение роли образования в обществе», «Основные проблемы развития образования в России») отмечается «неразвитость непрерывного профессионального образования как механизма обеспечения текущих и перспективных потребностей динамично развивающегося общества и экономики в профессиональных кадрах необходимой квалификации», фиксируется «отсутствие у молодого поколения широких институциональных возможностей профессиональной самореализации, подчеркивается «отсутствие **содержательной и организационной преемственности между уровнями и ступенями образования».**

Таким образом, выстраивание многоступенчатой системы педагогического образования актуализировало изучение феномена преемственности, всегда бывшего в поле зрения педагогической теории и практики, однако получающего теперь новое звучание и новую интерпретацию в контексте «вызовов» современного общества.

Современная социокультурная ситуация — ведущая составляющая контекста преемственности в образовании. В философских и социологических дискурсах она обозначается как цивилизационный «перелом» («слом», «сдвиг»), происходящий в процессе общего усложнения мировых проблем, качественных изменений. Сегодняшняя эпоха стремительных социальных изменений отмечена трансформациями, которые радикально отличаются от трансформаций прежних периодов. Преемственность в образовании в этом контексте предстает как динамичный процесс, обусловленный широким кругом также динамично изменяющихся социальных и культурных феноменов и факторов, их обусловливающих.

Парадигма социальных изменений в исследовании гуманитарных процессов во всех сферах социальной практики, в том числе в сфере образования, органично смыкается, взаимодействует с субъектной парадигмой, поскольку все социальные и культурные изменения осуществляются как процесс и результат деятельности конкретных людей.

На фоне глобальных и быстрых преобразований все больше возрастает роль знания обычного человека, его видение и понимание происходящих процессов, его собственное самостоятельное «конструирование социальной реальности» (П. Бергер, Т. Лукман). Смысловое наполнение реальности представлениями обыденного сознания конкретных людей зависит не только от специфики культуры социума, в которой протекает их жизнь, но и от их личных предпочтений и выборов, обусловленных собственным практическим опытом, который всегда включен в общую картину мира как жизненный ориентир личности. Поэтому так важно видение и интерпретация каждым человеком происходящих вокруг него событий и изменений, в том числе в профессиональной жизни, их взаимосвязи с другими процессами: природными, социальными, экономическими, культурными и т. д.

Образование как социально регулируемый институт, осуществляющий функцию культурно-исторического посредничества, — естественный помощник, поддержка и механизм осмысливания человеком и человечеством новых реалий общества в контексте его развития, его целей и ценностей. Оно позволяет и обществу, и индивиду с новых позиций определять новые смыслы человеческого бытия, осмысливать реальность и эффекты полученных результатов с позиций не только достижений, но и предостережений.

Реакция образования на «вызовы» социума определяется его местом и ролью в обществе. При активном взаимодействии с различными социальными сферами и институтами для достижения социально значимых целей создается общее пространство (социокультурное поле), наполненное идеями, концептами, ценностями (П. Штомпка), ставшими общим достоянием, методологическая значимость которых заключается не только во взаимообогащении новыми взглядами и позициями, но и в возможности разумно конструировать настоящее и проектировать будущее.

В идеологию жизни современного общества, в понимание преемственности идей и опытов вносятся все новые и новые сущностные аспекты, раскрывающие смыслы взаимодействия опытов прошлого и настоящего во всех сферах общественной жизни.

Образование как социальный институт трансляции новым поколениям социокультутного опыта человечества соединяет в себе определенную устойчивость ценностей, воплощенных в продуктах человеческой деятельности (в науке, искусстве, материальном производстве и т. п.), и «консерватизм» с постоянным разумным, взвешенным откликом на новое (знание, опыт, достижения человечества во всех сферах жизни). Чаще всего это противопоставление старого и нового обозначается как «традиции — новации». В понятие «традиции» включаются все принятые и закрепленные формы жизни общества (менталитет, психология народа, уклад жизни и др.). В интерпретации традиций принципиально выделение следующего аспекта: традицией историческое наследие становится тогда, когда оно не просто сохраняется в настоящем, но и тесно переплетается с ним, являясь «живым» звеном, активным «участником» развивающихся процессов. Традицией историческое наследие делает отношение современников. Однако вместе с тем не оправдан взгляд на прошлое как исключительно источник добра, справедливости, продуктивного способа решения проблем.

«Современность не отрицает традиций, придающих миру преемственность

и форму. Будущее традиций в том, что их можно отстаивать нетрадиционным способом. Традиции будут поддерживать настолько, насколько они реально оправданы, — не с точки зрения их собственных внутренних ритуалов, а в сравнении с другими традициями и образом действия»[3].

Другой значимый ракурс «контекста ситуации» — рассмотрение проблемы преемственности с позиций инновационных параметров современного социокультурного процесса и их представленности в образовании. Интеграция России в мировое сообщество еще более актуализирует проблему инновационного развития социума и личности, их способности адекватно отражать стремительно осуществляющиеся социальные и культурные изменения в стране и в мире.

Социальными науками инновационный потенциал общества анализируется и на уровне социума в целом, и на уровне организаций, и на уровне личности. При этом соотношение традиций и новаций, их взаимодействие и влияние на развитие социокультурных процессов является предметом особого анализа и, что следует отметить, — разных областей гуманитарного знания, в том числе и философии образования, акцентирующей социальную непродуктивность противопоставления традиций и инноваций: «При такого рода расчленении, когда инновации противопоставляются традициям, вообще не ухватываются процессы, присущие предшествующим обществам, они оцениваются как неподвижные, статичные, застойные. Современное же общество, поскольку оно связывается лишь с инновационными процессами, вовсе лишается какой-либо устойчивости, каких-либо инвариантных характеристик. Инновационность современного общества абсолютизируется, переоценивается, завышается, и вне поля внимания остается то, что инновации осуществляются на базе определенных традиций» А. П. Огурцов, В. В. Платонов).

Соотношение традиции и инноваций в настоящее время становится частью проблемы взаимодействия опытов поколений, представленной в контексте социально-ценностной рефлексии человечества над его достижениями. Осмысление взаимодействия опытов поколений ставит новые акценты в этой проблеме: актуализируется концепция М. Мид о префигуративной культуре, подчеркивающей активную роль молодого поколения в создании социокультурного опыта и акцентирующей внимание на обучении старших поколений на опыте молодых.

Современность, рассматриваемая как эпоха инновационного общественного развития, предъявляет специфические требования к человеческой личности. Соответственно важным контекстом проблематизации преемственности в образовании выступают современные концепции личности, в которых делается акцент прежде всего на характеристиках социально зрелого человека, обладающего высоким уровнем развития ценностно-смысловой сферы и самодетерминации, являющегося субъектом своей жизни и деятельности, наделенного «…способностью формировать решения на основе инерции истории. …Но, с другой стороны, решение формируется на основе способности критики исторического опыта, способности отклоняться от исторического опыта, искать новые методологические, теоретические основания для более эффективных решений» (А. С. Ахиезер).

На уровне методологии соотношения «старой» и «новой» парадигм в трактовке образования современное осмысление диады «традиции — новации» дает возможность ввести такие значимые пара-

метры в процесс интерпретации преемственности образования, как «диалог культур» (М. М. Бахтин), «межпоколенческий диалог» (М. Мид), «консенсусное сознание», «толерантность» и др.

Перспективы развития педагогического образования рассматриваются и в контексте проблем профессионально-личностного самоопределения учителя по отношению к ценностям педагогической деятельности[4]. Является существенным, что этому процессу и его эффектам уделяется все больше внимания.

Отбор актуальных ценностных ориентиров педагогической деятельности на современном этапе развития общества обостряет проблему их соотношения с ценностями, направлявшими ее в предшествующие периоды, и установления преемственности между ними. Важно, чтобы «при внесении в парадигму образования новых ценностных ориентиров не происходил отказ от ранее существовавших», чтобы «ценности обретали новый смысл, сохраняя при этом социальную преемственность»[5]. Эта позиция широко поддерживается педагогическим сообществом.

В рамках аксиологической направленности педагогического образования рассматривается и проблема самоопределения будущих учителей по отношению к тем ценностям, которые транслирует современное образование в целом и которые обусловливают его современное содержание. Этот процесс обозначивается в разных понятиях: методологическое самоопределение; развитие методологического мышления, методологической культуры и др.

Работы последних лет содержат разные «наборы» ценностей, варианты выстраивания их иерархии в соотнесении с современной педагогической деятельностью[6]. При этом именно иерархия этих ценностей (под углом зрения преемственности) выводится в эпицентр научной рефлексии и поисков практики.

Освоение в педагогическом образовании социопрофессиональных ценностей сопрягается в настоящее время с накапливанием опыта диалогического взаимодействия участников образовательного процесса, с согласованием внутри- и межличностных позиций по отношению к интерпретации жизни, способов обретения профессиональных ценностей и приемов деятельности. Такая постановка проблемы выводит ее за пределы рассмотрения диалога только в технологическом аспекте, выявляя его ценностные основания более широкого плана: возможности реализации диалога с носителями педагогических ценностей современности и прошлых эпох[7], с авторами — участниками различных видов социального проектирования[8]; осуществление диалога в педагогической деятельности как проявление полисубъектности учителя и подготовка к нему в процессе образования[9] и др.

Диалог становится при этом средством ориентации учителя в широкой социально-гуманитарной среде, в ее ценностях; средством подготовки учителя, способного концептуально осмысливать собственную образовательную деятельность, то есть осмысливать ее как деятельность гуманитарную и проектировать ее[10].

Одно из значимых направлений реализации преемственности в профессиональном педагогическом образовании — разработка проблемы компетентности педагога, обеспечивающей необходимое качество школьного образования. При всем многообразии представленных в литературе (отечественной и зарубежной) подходов к данной проблеме важнейшей цементирующей их идеей является возможность, определив ключевые компетентности педагога, «распреде-

лить» работу над ними на разных ступенях педагогического образования и таким образом реализовать сквозную содержательную преемственность в ее направленности на ключевые компетентности педагога. «…В компетентностном подходе заложена интерпретация содержания образования, формируемого «от результата» («стандарт на выходе»). (Зафиксированные в результатах достижения — компетентности необходимого уровня — задают доминанту движения в овладении компетентностями от одного уровня (ступени) к другому.

Один из ведущих лейтмотивов в обсуждении проблем современного образования может быть обозначен названием статьи А. П. Валицкой — «О традициях отечественного образования, или что мы сохраним?»[11]. Обратим внимание на введение этой проблематики в статьи последних лет (2004–2005 гг.) об основных тенденциях модернизации высшего образования.

«Кант в своих "Размышлениях к антропологии" заметил: "Все подчинено закону непрерывности, и то, что совершенно оторвано и обособлено от предшественников пропастью, принадлежит миру пустых призраков". Миражом пустых призраков может стать и нынешняя модернизация высшего профессионального образования, если она не опирается на всесторонний и тщательный анализ сложившейся в России системы подготовки и усовершенствования профессиональных кадров, которая выдержала испытание временем и целые достижения находились на уровне мировых стандартов»;

«Стратегия образования не может быть независимой от традиций культуры, поэтому следует особенно внимательно исследовать основные ценностные ориентиры исторически сложившейся системы образования, которая **преемственно** развивалась и в дореволюционной России, и в советское время»[12];

«Драматизм современной духовной ситуации, который можно бы назвать «шоком свободы", состоит в самом акте встречи традиционных форм русской культуры (будь то дореволюционные или советские способы мышления, понимания и действия), учитывая необходимость их соотнесения, трансформации и, уж конечно, адекватного осмысления — с современной цивилизацией, с экономическим и социокультурным мироустройством в его западном или восточном вариантах»[13].

Исследование преемственности в сфере профессионального педагогического образования с необходимостью предполагает введение ее в контекст проблем высшего образования, что обусловлено прежде всего его ролью как подсистемы, задающей основные ориентиры педагогическому образованию в целом.

Одна из составляющих контекста, в котором размещается (контекстуализируется) исследуемая проблема, — мировые тенденции развития высшего образования, направления его совершенствования, адекватные происходящим изменениям.

Проблема преемственности в контексте развития высшего образования в современном обществе приобретает новые смыслы и аспекты, когда рассматривается в конкретной ситуации изменений в педагогическом образовании. Актуализируются принципы социокультуросообразности и практикоориентированности как ведущие принципы отбора содержания профессиональной педагогической подготовки, позволяющие более полно учитывать ту ситуацию развития профессионального педагогического образования, которая складывается в современном российском обществе. Эти

принципы соотносятся с другими принципами, такими как гуманизация, гуманитаризация образования, фундаментализация («концентрация учебного материала и формирующегося опыта вокруг основных категорий педагогики, освоение которых необходимо для решения профессиональных педагогических задач, а также проблемное построение содержания на основе целостного рассмотрения мирового историко-педагогического процесса в русле универсальной эволюции общечеловеческой цивилизации»), историзм образования, дополнительность образования.

Анализ публикаций последних лет по проблемам педагогического образования проявляет процесс активной констелляции понятий, в которых осмысливаются тенденции его развития. «Связываются» смыслы сущностных понятий «непрерывность» и «преемственность» в образовании, отражая реальные процессы во взаимодействии разных его ступеней и уровней как в организационном аспекте, так и с позиций включенности личности в этот процесс, органичности перехода с одного этапа учебной деятельности на другой — более сложный и качественно отличающийся от предыдущего[14].

Обозначивается линия преемственности — формы и методы, используемые образованием, принцип непрерывности, подчеркивается сложность выполнения этой задачи[15]. Каждое из этих понятий приобретает на данном этапе дополнительные характеристики.

Принцип преемственности выводится сегодня за пределы преподавания отдельных дисциплин, отдельной образовательной подсистемы именно благодаря сопряженности с принципом непрерывности (обратим внимание на использование в отдельных работах единого понятия «принцип непрерывности и преемственности») (Ю. А. Кустов, Е. Л. Осоргин, М. И. Махмутов, В. С. Безрукова и др.). Реализация принципа преемственности в соотнесенности («связанности») с понятием «непрерывное образование» ставит перед исследователями и практиками и проблему научно-практического его обеспечения на всех уровнях функционирования — уровне целей, содержания, методов обучения, деятельности преподавателей и студентов.

Столь же отчетливо обозначивается «связанность» понятий «преемственность и целостность» в научной рефлексии последних лет над проблемами образования: «Внимательно изучая историю отечественного образования как подсистемы культуры, можно обнаружить его исторически неизменные качества, не зависящие от количественно-содержательной динамики знания, подлежащего усвоению, социально-экономического или политико-идеологического заказа и даже от распоряжений управленческих структур. Именно эти качества и составляют устойчивую глубинную константу национальных традиций, которые следует и развивать сегодня.

К ним относятся:

пристальное внимание к задаче воспитания, адресованность знания чувству и мыслям воспитанников — принцип, который можно определить как гуманитарную направленность образования и который предполагает участие в процедурах обучения сил ума и сердца;

идея целостности и преемственности (выделено мною — *М. Е.*) образовательного процесса, понимания необходимости организации знания, позволяющей воссоздать в комплексе естественных и гуманитарных наук современную, непротиворечивую, соразмерную человеку картину мира…»[16].

Итак, «связывание» в осмысливании проблем образования понятия «преемственность» с понятиями «непрерыв-

ность» и «целостность» может стать отправной позицией, позволяющей определить и реализовать в профессиональном педагогическом образовании новый методологический смысл принципа преемственности, его статус в иерархии принципов, направляющих развитие образования в современных условиях.

Анализ современного профессионального педагогического образования — практики и научной рефлексии над нею — под углом зрения преемственности выявляет значимые для реализации преемственности как ведущего методологического принципа прогнозирования и конструирования педагогического образования направления его сегодняшнего функционирования:

создание многоуровневой системы, предусматривающей необходимость перехода от все еще бытующей узкопрофессиональной унифицированной подготовки педагогов к широкому общекультурному и фундаментальному образованию при сохранении инструментальной ориентации;

активные поиски взаимодействия различных ступеней педагогического образования (педагогические классы, училища и колледжи, институты и университеты, постдипломное образование педагогов) — как в ценностно-содержательном, так и в организационном плане;

осознание потребности в расширении педагогического пространства в современном социуме («педагогизация общества»);

накапливание опыта диалогического взаимодействия, согласование внутри- и межличностных позиций к интерпретации жизни, способов обретения профессиональных ценностей и приемов деятельности;

усиление ориентации профессионального педагогического образования на развитие профессионального методологического мышления;

постановка проблемы выявления «социально-образовательных лакун», возникающих на стыках подсистем и ступенях современного педагогического образования в условиях интенсивного его развития и создающих «образовательные тупики»;

осознание педагогическим сообществом необходимости осмысливания преемственности в его внутренней целостности.

Таким образом, научная рефлексия над профессиональным педагогическим образованием, представленная в работах специалистов данной сферы — исследователей и практиков, — выявляет современный социокультурный смысл постановки проблемы преемственности, необходимость ее интерпретации в новой социокультурной ситуации с позиций интеллектуального горизонта эпохи, превращения идеи преемственности в предмет научной интерпретации, в основание конструирования социально-образовательной реальности, проектирования профессионального педагогического образования.

В современной ситуации новые смыслы привычных понятий порождаются в условиях формирования «нового синтеза науки, философии и других форм духовного опыта в рамках новых, расширенных по уровню и масштабам представлений о рациональности, включающих такие параметры бытия человека и постижения им мира, как интуиция, спонтанность, нелинейность, неравновесность и т. п.».[17]. Таким образом, исследователь, обратившийся к проблеме преемственности в профессиональном педагогическом образовании, оказывается перед необходимостью обозначивания контекстов, в которых эта проблема может быть интерпретирована в ее современном социально-педагогическом

смысловом наполнении. Контекстуализация проблемы — распознавание, конструирование или раскрытие ее контекста — представляет собой сегодня необходимый способ работы с проблемным знанием (И. Т. Касавин).

Важно иметь в виду, что в проблемном поле «преемственности» располагается множество различных подходов, концепций, в том числе и антагонистичных по отношению друг к другу. Поэтому предполагается определение «методологической матрицы», направляющей его ориентиры и позволяющей реализовать целостное видение изучаемого феномена и его проявлений в социально-педагогических реалиях — на основе принципа комплементарности, «дополнительности до целого». Необходимо рассматривать проявления преемственности в различных подсистемах профессионального педагогического образования и потенцирование этих проявлений — в целях интерпретации преемственности как сложной «целостности» (В. В. Розанов), обретающей новое свойство.

Преемственность в педагогическом образовании вводится в контекст теоретико-методологического анализа «смены парадигм» в познании, процесса становления новой парадигмы, ее взаимодействия с прежней и будущей, многоплановости отношений между «старым» и «новым», неизбежных частичных возвратов к прошлому под углом зрения настоящего и др.

При разработке и обосновании понятийно-категориальной сетки рефлексии над проблемой преемственности в педагогическом образовании принципиальна соотнесенность ее составляющих (блоков понятий) со структурой утверждающейся парадигмы, включающей несколько «поясов» (зон): «наследственное ядро, которое отражает кумулятивно накопленные элементы давно ушедших парадигм; оправдавшую себя часть сменяемой парадигмы; фундаментальные основы новой парадигмы, которые затем войдут в состав наследственного генотипа; переходящую часть этой парадигмы, которая подлежит замене на следующем витке спирали научного познания» (Ю. В. Яковец).

Значимым исходным тезисом для исследования новых социально-педагогических смыслов преемственности в профессиональном педагогическом образовании выступает понимание метода исследования как стратегии (а не программы исследования), допущение, что метод формируется в процессе научного исследования[18].

Исследование проблемы преемственности в профессиональном педагогическом образовании предполагает выявление позиций по отношению всех субъектов образовательного процесса, что предусматривает широкое использование качественных методов, которые позволяют чутко фиксировать происходящие в образовании изменения, их потенциал в изучении действия и взаимодействия феномена в процессе, то есть во времени, в движении, с точки зрения следствий.

Кроме того, явления изучаются в их естественном окружении и интерпретируются с точки зрения тех значений, которыми их наделяют участвующие в исследовании[19].

При концептуализации получаемых данных — в целях расширения представлений о многообразии проявления феномена «преемственность» — особую значимость приобретают поисковые (эвристические) метафоры, потенциал которых высоко оценивается современным науковедением (Дж. Корбин, Э. Морен, В. С. Степин, А. Страусс и др.).

Показательно, что исследовательский потенциал метафор особо выделяется в современной научной практике, напри-

мер, вводится в круг знаний, необходимых начинающему исследователю (см. рубрику «В помощь аспиранту» в журнале «Высшее образование в России»): «Метафора относится к тем ингредиентам рационального мышления, благодаря которым оно не застывает в жестких омертвевших формах, а сохраняет процессуальность, жизненный импульс, способность к критической рефлексии. Метафора — это соединительная ткань, благодаря которой мыслительный процесс существует как органичное целое; она участвует в создании материи мысли»[20].

«Рассмотрение науки в коммуникационно-деятельностной парадигме, признание принципиального диалогизма научного дискурса, обусловленности познавательного акта контекстом общения, нагруженности его интенциальными смыслами, рассмотрение знания как единства значения (предметности) и смысла (понимания) и позволяет вводить метафору в «тело» науки как инструмент синтеза объяснения, понимания и общения»[21].

Контекстуализация проблемы преемственности, ее «размещение» в широком проблемном поле современных социогуманитарных исследований позволяет дать новую интерпретацию понятия «преемственность» как ведущего методологического принципа, значимого регулятива в поиске стратегий развития образования, процессов проектирования и организации социально-образовательных практик.

Интерпретация и реализация принципа преемственности в педагогическом образовании в новом его статусе — в связанности с такими принципами, как непрерывность и целостность, выведение понятия «преемственность» из категориального ряда, в котором оно закреплено в течение длительного времени, предполагает направить исследование на изучение потенциала тех линий преемственности, которые могут быть обозначены как взаимодействие в педагогическом образовании традиций и инноваций в организационном и содержательном плане (в том числе и интерпретация этих понятий как ключевых для определения позиции будущего учителя); профессиональные ценности; диалогизация образования.

Каждая из этих линий осуществления преемственности, рассмотренная в исследовании в аспекте изменившегося статуса принципа преемственности, предположительно содержит значимый потенциал для новой интерпретации феномена преемственности в педагогическом образовании, адекватной интерпретации этого феномена в современной гуманитаристике.

Преемственность по линии единых для всех подсистем педагогического образования концептов — ценностей профессиональной деятельности учителя в стадии перехода современного российского общества в другое состояние предполагает обоснование этих целей и ценностей, обусловленных социокультурной ситуацией, ведущих концептов и способов их введения в содержание профессионального педагогического образования. В связи с этим исследователь оказывается перед необходимостью, во-первых, соотнести разработку аксиологической направленности профессионального педагогического образования с современной интерпретацией проблемы ценностей в гуманитарных науках; во-вторых, — обратиться к проблеме «введения» ценностей в содержание педагогического образования; в-третьих, — «соединить» эти направления в проблеме поиска обучающимся оснований личностного бытия.

Аналогичный подход может быть реализован и при интерпретации преемственности в профессиональном педагогическом образовании в контексте традиций и инноваций, также рассматриваемой в двух аспектах: традиции и инновации в образовании (его цели, содержание и методы), традиции и инновации как ключевой концепт в структуре содержания образования, подлежащий освоению в целях методологического самоопределения будущих педагогов по отношению к будущим позициям (концептам), направляющим развитие современного мира.

Диалогизация профессионального педагогического образования, рассматриваемая как одна из значимых линий преемственности, интерпретируется, с одной стороны, как организация диалога на всех ступенях (уровнях педагогического образования) в целях создания условий для оптимального образовательного взаимодействия его субъектов (преподаватель — студенчество), для введения в содержание образования различных педагогических концепций. С другой стороны, диалогизация образования предполагает проекцию в диалогизацию общества в целом как прообраз взаимодействия, обмена опытами в ситуациях современной жизни, которые требуют мобильного, но взвешенного — как результата консенсуса — решения и принятия будущими педагогами этой идеи и возможностей ее реализации в жизни и в профессиональной деятельности. «Необходимо адекватное развитие диалогизации. То есть возрастание значимости института диалога, соответствующая перестройка общества… Формирование эффективных решений при усложнении проблем включает развитие организационных форм внешнего диалога, взаимопереходов внешнего и внутреннего диалогов, точнее, взаимопроникновение полюсов единого диалога соответствующего субъекта. Библер писал, что необходим «форум (или диалог) гражданских программных клубов»… Человеческая мысль переходит в формирование гражданского общества, то есть в организацию диалога. Гражданское общество в идеале — это общество, приобретшее, приобретающее способность подчинять свои организационные отношения задаче получения все более эффективных способов массовых решений»[22].

Контекст востребованной современностью личности актуализирует направленность профессионального педагогического образования (на всех ступенях и уровнях) на развитие проектно-исследовательской деятельности будущих педагогов как основного механизма развития профессиональной рефлексии, методологического мышления, предопределяющих продуктивность профессиональной педагогической деятельности, и как условия формирования способов образовательно-информационного взаимодействия с людьми, презентирующими различные опыты профессиональной этики в процессе информационного общения.

Рассмотрение преемственности в рамках вектора «прошлое — настоящее — будущее» актуализирует потенциал введения в содержание педагогического образования такого аспекта, как прогнозирование основных тенденций развития социокультурного опыта и видение будущими педагогами своего места в этих процессах. Такая «пролонгированная преемственность», приобретая общеметодологический смысл в изучении всех дисциплин, придает образованию футурологическую ориентацию как важнейшую позицию развития современной практики.

Современная реализация принципа преемственности с необходимостью

предполагает создание новых институциональных форм профессионального педагогического образования, позволяющих ему оперативно реагировать на запросы практики и образовательные потребности людей, желающих, помимо выпускников школ, получить высшее образование данного профиля, обеспечить его непрерывность без преодоления «тупиков» сложившейся системы.

Таким образом, в новом осмыслении «преемственность» рассматривается как реальный феномен и методологический принцип и регулятив гуманистически ориентированного образования, которое на новом витке истории приобретает новые смыслы и интерпретацию — не только «использование опыта прошлого», но многообразие отношений «прошлое — настоящее — будущее», где основной акцент ставится на диалогичности этих отношений и, главное, — на усилении роли диалога опытов внутри современности как между сообществами людей, так и между отдельными людьми.

Преемственность выступает как методологический принцип и регулятив в образовательной деятельности: по отношению к способам отбора научного содержания (прежде всего — социокультурного) и его взаимодействия с новыми знаниями; к способам осуществления образовательного взаимодействия с опытом культурно-историческим («диалог с историей»), современным («диалог культур»), с прогностическим («диалог с будущим»). Кроме того, такая преемственность имеет большое значение и в организации и в проектировании инновационных образовательных учреждений.

ПРИМЕЧАНИЯ

Сластенин В. А., Окулич-Казарин В. П. К вопросу об унификации содержания первой ступени высшего профессионального образования // Педагогическое образование и наука. 2004. № 2.

Бордовский Г. А. Педагогическое образование и система подготовки педагогических кадров в России конца X — начала XXI в. // Десятилетие Северо-Западного отделения РАО. Вестник СЗО РАО. СПб., 2003. С. 109, 122.

Гидденс Э. Ускользающий мир: как глобализация меняет нашу жизнь // Пер. с англ. М., 2004. С. 58.

Сластенин В. А. Аксиологический аспект содержания современного педагогического образования // Педагогическое образование и наука. 2004. № 3.

Негребицкая Н. В. Западноевропейское высшее образование в конце 20 века: концепция организации, структура и тенденции развития. Курск, 2004. С. 22.

Социально-философские проблемы современности: Монография / Под ред. Б. М. Синельникова. Волгоград, 1998.

Галицких Е. О. Роль диалога преподавателя и студента в профессиональном становлении будущего учителя // Вестник СЗО РАО. Вып. 5. СПб., 2000. С 270–279.

Луков В. А. Социальное проектирование. М., 2003.

Иванова С. П. Учитель XXI в. Псков, 2003.

Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций. М., 2000. С. 86.

Валицкая А. П. О традициях отечественного образования, или Что мы сохраним? // Образование и культура Северо-Запада России. Гуманитарные науки. Гуманитарное образование. Гуманитарное мышление // Вестник СЗО РАО. СПб., 2001.

Корольков А. А. Духовность и образование: опыт русской традиции и современность // Десятилетие Северо-Западного отделения РАО: результаты работы и перспективы развития // Вестник СЗО РАО. СПб., 2003. С. 13.

Валицкая А. П. Духовная культура России в модусах современного образования // Десятилетие Северо-Западного отделения РАО: результаты работы и перспективы развития // Вестник СЗО РАО. СПб., 2003. С. 25.
Дегтяренко Л. Н. Реализация дидактического принципа непрерывности и преемственности при подготовке и проведении семинарских занятий как формы самостоятельной работы в процессе преподавания дисциплин социально-гуманитарного цикла уровня СПО // Профессионально-педагогическое образование в условиях модернизации: Сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции. Челябинск, 2004. С. 139.
Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе. Чебоксары, 2001; *Просвиркин В. Н.* Преемственность в системе непрерывного образования // Педагогика. 2005. № 2. С. 41–46.
Валицкая А. П. О традициях отечественного образования, или Что мы сохраним? Образование и культура Северо-запада России // Вестник СЗО СПб., 2001. С. 25.
Тульчинский Г. Духовные итоги XX столетия и новый парадигмальный сдвиг // Проективный философский словарь. СПб., 2003. С. 502.
Морен Э. Метод. Природа природы. М., 2005.
Страусс А., Корбин Дж. Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники // Пер. с англ. и послесловие Т. С. Васильевой. М., 2001. С. 227.
Порус В. Метафора и рациональность // Высшее образование в России. 2005. № 1. С. 14.
Гогоненкова Е. О месте метафоры в научном дискурсе // Высшее образование в России. 2005. № 1. С. 146.
Ахиезер А. С., Шуровский М. А. От диалога к диалогизации (в свете концепции В. Библера) // Вопросы философии. 2005. № 3. С. 62, 66.

M. Esaulova

THE PRINCIPLE OF CONTINUITY IN MODERN PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION

Different approaches to the research of continuity in the pedagogical education as a leading methodological and practical principle of modern education are presented. The leading tendencies of continuity in profession pedagogical education are examined.