

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-СМЫСЛОВАЯ ПАРАДИГМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ СИСТЕМНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ В ОБРАЗОВАНИИ КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

The Professional Meaning Paradigm of Teaching Under Conditions of Changes in Education as the Object of Pedagogical Research

Федорова Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования, ФГБОУ ВПО "Московский педагогический государственный университет".

 fedorova.mpgu@yandex.ru

Статья посвящена проблеме профессионально-смыслового анализа педагогической деятельности учителя. Рассмотрены и охарактеризованы основные этапы развития научных подходов к анализу профессиональной педагогической деятельности в современной теории и практике образования. Обосновывается взаимосвязь между системными изменениями в образовании и институционализацией профессионально-смыслового подхода к анализу педагогической деятельности учителя. Раскрывается содержание понятий «профессиональная педагогическая деятельность», «смысл», «профессиональный смысл» педагогической деятельности учителя, «профессиональный педагогический дискурс», как базовые категории исследования.

The article touches upon the issue of the professional meaning approach to the analysis of teaching. The main stages of the development of scientific approaches in the analysis of teaching in the modern theory and practice of education are presented and characterized. The author reports that there is relationship between systemic changes in education and the process of institutionalization of the professional meaning approach to the analysis of teaching. The concepts of teaching as professional pedagogical activity, meanings of teaching as well as professional teaching discourse are presented in the article as the basic categories of the research.

Ключевые слова: деятельность, профессиональная педагогическая деятельность, подходы к анализу профессиональной педагогической деятельности, профессионально-смысловой подход; профессионально-смысловая парадигма, смысл, профессиональный педагогический дискурс, смыслотворчество.

Keywords: activity, teaching (professional pedagogical activity), approaches to the analysis of teaching, professional meaning approach, professional meaning paradigm, meaning, professional pedagogical discourse, creation of professional meanings (creativity in meaning making).

Профессиональная педагогическая деятельность учителя и пути ее совершенствования являются одной из ключевых проблем, исследуемых педагогической наукой.

Исследовательский интерес к разработке различных аспектов профессиональной жизнедеятельности педагога в настоящее время определяется современными стратегиями развития образования – определяющего условия становления общества и экономики, основанной на знаниях. В этом аспекте образованию отводится роль ключевого фактора формиро-

вания инновационной способности человеческого капитала, где **качество образования** выступает в качестве важнейшего компонента **качества жизни человека** и определяющего условия, обеспечивающего успешность личности в современном и будущем мире.

Проведенный нами сравнительно-сопоставительный анализ программных документов, касающихся целей и путей социально-экономического развития Российской Федерации (Стратегия 2020) [3] и стран Европейского Союза («Европа 2020: стратегия разумного, устойчивого и всеобъемлющего роста») [4] убедительно доказывает схожесть подходов к разработке ориентиров социально-экономического развития России и стран Европы в условиях глобальных изменений.

Одной из ключевых стратегий Концепции социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года выступает образование как инструмент развития человеческого капитала для высокотехнологичной и конкурентоспособной экономики, основанной на знаниях и инновациях. Программный документ Европейского Союза «Европа 2020: стратегия разумного, устойчивого и всеобъемлющего роста» в качестве основного фактора социально-экономического развития определяет «разумность», предполагающую становление экономики, основанной на знаниях и инновациях.

В докладе Международной комиссии ЮНЕСКО по проблемам образованию в XXI веке «Образование: сокрытое сокровище» ее председатель проф. Жак Делор, авторитетный французский ученый и политик, сформулировал «четыре столпа», на которых основывается новое образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить» [5].

Ключевыми ориентирами в развитии европейского образования на период до 2020 года (Стратегия Европейского Союза «Образование и профессиональная подготовка 2020») являются:

- создание условий для обеспечения непрерывного образования «в течение всей жизни» и реальной академической мобильности обучающихся;
- повышение качества и эффективности образования на всех уровнях;
- содействие обеспечению равных прав всех обучающихся, их социальной сплоченности и развитию активной гражданской позиции;
- усиление роли творчества и инноваций в образовании, включая поддержку развития предпринимательской активности на всех уровнях образования [6].

В 2015 году Европейской комиссией с участием профессионально-общественности была проведена работа по доработке и усовершенствованию данной Стратегии, в результате чего сформулированные ранее ориентиры стратегического развития образования были дополнены новыми, а их реализация предполагается в 2016-2020 гг.:

- формирование высокого качества навыков и компетенций личности, обеспечивающих ее конкурентоспособность на современном рынке

труда и возможность трудоустройства, развитие инновационной активности и активной гражданской позиции обучающихся;

- поддержка и развитие инклюзивного образования, обеспечение доступности, равных прав граждан на образование и отсутствие дискриминации, владение компетенциями личности, обеспечивающими ее жизнедеятельность в гражданском обществе;
- создание условий, обеспечивающих открытость и инновационный характер образования в цифровую эпоху;
- обеспечение сильной поддержки педагогов, высокого уровня качества их профессионального обучения, профессиональной деятельности, профессионально развития и мобильности;
- обеспечение прозрачности в признании навыков и квалификаций обучающихся и выпускников;
- обеспечение устойчивых инвестиций, производительности и эффективности системы образования и профессиональной подготовки [7].

Становится очевидным, что школьное образование в XXI веке, как отмечает в своей книге «Разрыв глобальных достижений» («Global Achievement Gap») Тони Вагнер, профессор Гарвардского университета, все большей степени будет ориентироваться на интересы, потребности и вызовы инновационной глобальной экономики, где востребована конкурентоспособная на рынке труда личность, характеризующаяся следующими компетенциями («семь навыков выживания» в конкурентной среде новых экономических отношений):

- критическое мышление и готовность к успешному решению жизненных и профессиональных проблем;
- опыт сетевого сотрудничества и лидерские качества;
- гибкость и адаптивность к изменениям социума;
- инициативность и предприимчивость, развитая предпринимательская культура личности;
- опыт эффективной устной и письменной коммуникации;
- способность к получению новой информации и ее анализу;
- любознательность, воображение и креативность [8].

Таким образом, сказанное выше можно определить как процесс становления новой миссии образования в условиях глобализации образования.

Между тем, еще Джордж Бернанд Шоу справедливо заметил, что развитие, прогресс невозможны без изменений, и те, кто не в состоянии изменить свой разум, не в состоянии ничего изменить.

В исследованиях отечественных ученых (О.В. Акулова, А.Г. Асмолов, В.А. Болотов, Н.В. Бордовская, Ю.Б. Дроботенко, И.С. Заир-Бек, И.А. Колесникова, О.Е. Лебедев, Е.В. Пискунова, А.П. Тряпицына, И.Д. Фрумин, А.В. Хуторской и др.) убедительно доказано, что реализация новой миссии образования возможна лишь при условии его системных изменений на всех уровнях.

Сходная позиция обозначена и в работах зарубежных исследователей проблем системных изменений в образовании (В.Гертцог, Д.Двайвер, Д. Китинг, Д. Олсон, Дж.Познер, К.Страйк, Н.Торранс, М.Фуллан, П.Хьюсен и др.).

Во второй половине XX века образование в большинстве развитых стран испытало на себе несколько крупных «сдвигов».

Первый этап образовательного изменений относится к 1960-е годам, когда реформы образования в большинстве этих стран были основаны на внешне утвержденных масштабных изменениях, ориентированы на обновление содержания образования. Вводились новые учебные планы, уточнялось содержание обучения различным учебным предметам, обновлялись предметные методики обучения.

На втором этапе, в 1970-е годы наблюдалось усиление административной составляющей в управлении образованием вообще и образовательными учреждениями, в частности. Усилилась роль государства в управлении образованием. Как результат, в этот период произошла недооценка роли общественности в управлении образованием, сократилось государственное финансирование общественно-педагогических инициатив, направленных на реализацию позитивных преобразований в образовании, усиливалась закрытость образовательных институтов (школ, училищ, университетов), а фундаментальные реформы отошли на второй план. Это, в свою очередь, не могло не вызвать большого недовольства общественности по поводу стратегий реформирования образования в этот период.

Как результат сопротивления процессу формализации реформ, на следующей, третьей фазе изменений в образовании в 1980-х годах основной акцент был сделан на усилении взаимодействия школы и ее внешней среды, социума. В этот период предоставляется большая свобода школам в принятии управленческих решений, стимулируются различные формы школьного самоуправления, формируется система взаимной подотчетности местных органов управления образованием и школ. Примечательно, что в этот период учителя, как члены педагогических коллективов, получают возможности управления школой наряду со школьной администрацией. Ставится вопрос об участии местных сообществ в управлении школами.

На четвертом этапе системных изменений, который начался в 1990-е годы, стало очевидным, что подотчетность и самоуправление сами по себе недостаточны для достижения успешных перемен в образовании. Именно в этот период начинает формироваться общее единое мнение и органов управления образованием, и образовательных учреждений, и педагогического сообщества, и представителей местных сообществ о необходимости проведения системных реформ и масштабных преобразований, всемерной поддержки инициатив, а не реструктуризации отдельных секторов сферы образования.

Таким образом, в предшествующие десятилетия система образования прошла путь от линейных изменений к более сложной, нелинейной системе, где основной фокус преобразований смещается с проблем рест-

руктуризации изменений отдельных компонентов образовательной системы к масштабным сдвигам, адекватным современным вызовам глобального развития.

Учеными выделены три основные группы изменений в современном образовании на глобальном уровне, а именно:

- системные изменения образовательных целей, как результат социокультурной трансформации общества и социокультурных практик человека, включая изменения самой природы труда, социально-экономических отношений и моделей поведения человека в эволюционирующих экономиках, основанных на знаниях;
- системные изменения, связанные с расширением «возрастных границ» образования ростом разнообразия состава населения, которое охватывает эта сфера («образование через всю жизнь», академическая мобильность), а также с глобальными демографическими «сдвигами» (урбанизация, «демографические ямы», глобальная иммиграция и перенаселение);
- системные изменения, связанные с формированием новых парадигм образования и новых концепций обучения и получения знаний, основанных на изменениях фундаментальных процессов человеческого развития [9].

Джей Лемке (Университет Калифорнии) полагает, что системные изменения в образовании определяются в первую очередь следующими факторами:

- формированием новых видов и каналов взаимодействия как внутри самой системы образования (образовательной организации, профессионального педагогического сообщества, профессиональной деятельности учителя и т.д.), так и новых видов и каналов социального взаимодействия субъектов сферы образования и образовательного процесса с внешней средой, социумом;
- изменением характера и содержания связей между образовательной деятельностью и другими видами социокультурной практики;
- изменением характера, содержания и видов взаимодействия между участниками - субъектами образовательного процесса;
- формированием новых перспективных возможностей технологий и усилением их влияния на сферу образования, образовательную деятельность, образовательный процесс;
- возрастание роли инициатив в развитии образования, образовательной деятельности, образовательного процесса [10].

Таким образом, как справедливо отмечает в своем исследовании Ю.Б.Дроботенко, «изменения сложно изучать, т.к. они непостоянны, лабильны и «текучи» по своей природе и не менее сложно управлять ими, т.к. они подвержены влиянию случайных, невыявленных факторов и неожиданностей. В то же время следует признать, что уже достигнуты определенные результаты исследования изменений как в теории, так и

в практике образования, что говорит о наличии возможности для исследователей изменений ставить более амбициозные цели в познании сущности данного явления» [11].

По нашему мнению, данное обстоятельство имеет существенное значение для кардинальных изменений в российском образовании с учетом тенденций его глобализации и интеграции в единое образовательное пространство Европы.

Остановимся более подробно на анализе характерных черт системных изменений российского образования в первой четверти XXI века.

Концептуальным основанием формирующейся новой парадигмы образования и его стратегий в первой четверти XXI века является признание процессов развития доминирующим принципом динамики всей сферы образования как части общего культурного пространства (А.Г. Асмолов, Н.М. Борытко, Н.Б. Крылова, В.А. Петровский, В.В. Сериков, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн). В этом аспекте особое значение приобретает принципиально новый акцент развития образования, отражающий его ценностно-смысловую сущность в новой социокультурной ситуации: не столько «*качество образования*», сколько «*культура образования*», соотносимая с высокими уровнями и критериями развития (А.В.Хуторской).

С другой стороны, признание процессов развития доминирующим принципом в образовании неизбежно влечет и необходимость усиления связей между образованием и культурой (Л.С.Выготский, А.Г.Асмолов, Н.М.Борытко, Н.Б.Крылова и др.),

Культуросообразность – один из ведущих принципов образования, сформировавшийся в 1990-е годы, а культурная обусловленность образования определяет ряд требований к обучению и воспитанию, к отбору содержания образования и организации разнообразных социокультурных практик обучающихся, обеспечивающих их развитие и вхождение в культуру.

Как отмечает Н.Б.Крылова, «особое значение для утверждения разнообразия связей образования и культуры приобретают сегодня проблемы их обеспечения и практической реализации. Сегодня очень многие явления указывают на то, что отечественное образование (на уровне теории и особенно практики) подошли к некоему рубежу, за которым стало ясно, что знаниевая (научно-технологическая) парадигма входит во все большие противоречия с тенденциями развития образования и уже недостаточна для обеспечения их дальнейшего развития. Общий вывод многих исследователей: требуются иные подходы к организации всей жизнедеятельности школы» [12].

Наконец, в своей новой парадигме образование приобретает характер процесса содействия развитию человека. Становление новой, человекообразной парадигмы образования связано с тем, что, с одной стороны, ценности, смыслы, цели и содержание образования приводятся в соответствие с предназначением человека, а с другой, - образование, как социо-

культурный институт общества, становится важнейшим средством само-реализации человека и развития его компетенций (А.В.Хуторской) [13].

Нам близка позиция А.В.Хуторского, который рассматривает образование как процесс развития, становления человека, переход от потенциальной возможности к реальному существованию в человеке различных аспектов его содержания, ядро которого составляют ценности и смыслы жизнедеятельности.

В данном контексте образование может быть рассмотрено как педагогически целесообразный процесс содействия развитию, становлению и бытию ценностей и смыслов жизнедеятельности человека на всех этапах его жизненного пути (И.В.Абакумова, А.Ю.Агафонов, А.Г.Асмолов, Н.М.Борытко, Б.С.Братусь, В.П. Зинченко, И.А. Колесникова, Н.Б.Крылова, Ю.Н.Кулюткин, Л. М.Лузина, Ю.В. Сенько, В.В. Сериков).

В условиях становления человекообразной парадигмы образования и усиления его ориентации на ценности развития и культуры кардинально изменяется и отношение общества к системным изменениям в:

- содержании образования, которое приобретает характер интерактивного;
- стандартизации и унификации форм обучения, что позволяет осуществить переход на альтернативные, вариативные и гибкие формы обучения;
- понимании реальной роли обучающегося как субъекта образовательного процесса, реализующего свою субъектность;
- оценке результатов образовательной деятельности обучающихся, которые должны характеризоваться самостоятельностью и творческим характером проектной деятельности в обучении;
- личностном потенциале выпускников (мобильность, социальная активность, готовность к решению разнообразных творческих задач) (Н.Б.Крылова) [14].

Наряду с изменением философско-парадигмальных основ современного образования, происходят существенные изменения и в нормативно-правовой базе развития его, как важнейшего социокультурного института общества. Кардинальные изменения в данной области связаны с принятием и вступлением в силу Федерального закона Российской Федерации от 29.12.2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [1].

Существенные изменения коснулись и содержания профессиональной педагогической деятельности учителя в связи с введением Профессионального стандарта учителя [2].

Как утверждает Е.В.Пискунова, в современной школе совершенно очевидны существенные изменения педагогической реальности, всей совокупности взаимоотношений, которые возникают в педагогическом процессе, и выражаются в новом содержании образования, организации образовательного процесса, системе оценки. В связи с этим существенно меняется практика реализации профессионально-педагогической деятельности учи-

теля. Изучение изменений профессионально-педагогической деятельности особенно актуально в современных условиях развития отечественного образования, поскольку именно учитель является основным субъектом модернизации образования и без его активного, вдумчивого участия прогрессивные изменения невозможны (Е.В.Пискунова, А.П.Тряпицына) [15].

В соответствии с теорией ценностных ориентаций (А.В. Кирьякова), изменение отношения к новым целям обеспечивается системными изменениями деятельности. Функциональный подход к исследованию профессионально-педагогической деятельности учителя позволяет содержательно иначе определить структурные компоненты и функциональные связи между ними, ориентируясь на изменения в социокультурной ситуации.

Таким образом, как утверждают Е.В.Пискунова и А.П.Тряпицына, в настоящее время чрезвычайно важным становится вопрос: как именно должна измениться профессионально-педагогическая деятельность учителя, чтобы обеспечить новое качество образования, которое отвечает «вызовам времени».

В последнее время внимание исследователей, изучающих проблемы профессиональной педагогической деятельности, обращено на исследование различных аспектов профессионально-смысловой сферы личности педагога.

Как известно, становление качественно новой педагогической реальности происходит на фоне сложного и противоречивого характера социокультурной ситуации развития образования, как важнейшего социокультурного института общества.

С одной стороны, эта специфика этой ситуации определяется конкретными вызовами образованию во втором десятилетии XXI века, и в первую очередь:

- кризисом традиционной модели детства;
- прагматизацией образовательных запросов и пассивностью образовательных потребностей личности, в связи с чем происходит снижение уровня гуманитарного, общекультурного компонента в содержании образования;
- утратой формальным образованием монополии на образование и социализацию и усилением роли информального, имеющего неструктурированный характер образования на уровне обыденного сознания и устоявшихся социальных стереотипов;
- дезориентацией человека в мире ценностей и идеалов и, как следствие, разрушением корпуса всеобщих культурных образцов;
- становлением нового технологического уклада жизни, где образование, по образному выражению А.Н.Леонтьева, – обнищание души при обогащении информации.

В этих условиях более чем актуально звучат мысли Виктора Франкла о том, что «мы живем в век распространяющегося все шире чувства смыслоутраты. Мы должны научиться различать то, что существенно, а что нет, что имеет смысл, а что нет, за что отвечать, а за что нет».

С другой стороны, изменения в картине мира, социокультурных процессах приводят к изменению антропологических оснований образовательной и, соответственно, профессиональной педагогической деятельности, изменяются их ценности и смыслы. В процессе образования человек не просто усваивает известные образцы, он сам порождает новые значения и смыслы, сопряженные с осознанием свободного самовоплощения, своего жизненного мира и своей ответственности на каждом этапе этого движения» [16]. Таким образом, в формирующейся новой парадигме образования в переносе акцента с «человека знающего» на «человека, подготовленного к жизни» и обладающего инновационной способностью в изменяющемся мире, постоянно обретающего смысл жизни, что позволяет ему быть независимым ни от «внешнего», ни от «внутреннего». При таком понимании в образовании принципиальным является уже не результат (знания, умения и навыки), а сам процесс в его культурном измерении, когда человек творит самого себя.

Данное обстоятельство позволяет сделать вывод о том, что формирующаяся новая парадигма образования является основной основой системного ценностно-смыслового моделирования образования, системной и качественной реконструкции и проектирования многоуровневого ценностно-смыслового содержания, принципов и «со-бытийных» форм образования, как ценностно-смысловой практики. Именно благодаря содержательному пересечению и сходным целям ценностно-смысловой подход в новой парадигме образования выступает одновременно и деятельностным, и системным, и культурологическим, и компетентностным.

Доказательством этому является активное развитие нового направления педагогической науки и образовательной практики – смысловой педагогики, идеи которой активно защищаются А.Г. Асмоловым, Е.П. Белозерцевым, Н.М. Борытко, Н.Б. Крыловой, Л.М. Лузиной А.В. Хуторским и другими учеными. Как отмечают ученые, онтологизация психологии и педагогики, сопровождающаяся отказом от гносеологической формулы, жестко разделяющей субъект и объект, меняет кардинально предмет этих наук. Предметом смысловой педагогики выступает становление собственно человеческого в человеке на основе порождения личностью своего субъективного мира, формирования ценностно-смысловых компетенций и его становление как многомерного, смыслового, системного мира субъекта социокультурной (ценностно-смысловой) практики.

Каждый из вызовов современному образованию, так или иначе, опосредуется социокультурными трансформациями учительства, как особой социально-профессиональной группы.

За последние годы существенно изменились в своем содержании ценности и ценностные ориентации учителя, смыслы его профессиональной педагогической деятельности, что в свою очередь повлияло на активизацию процесса становления новых способов личностно-профессионального бытия педагога.

Актуализируется проблема становления качественно иной профессиональной педагогической ментальности. На смену знаниецентристскому (предметному) освоению учителем пространства профессиональной деятельности приходит новая стратегия глубинно-смыслового восприятия постижения профессиональной педагогической реальности.

На этой основе у педагога формируются ее качественно иной образ профессиональной педагогической реальности, качественно иная, чем прежде, ценностно-смысловая картина личностно-профессионального бытия учителя, формируются его ценностно-смысловые компетенции, детерминирующие его внутренний личностно-профессиональный выбор, реализуется стратегия смыслотворчества.

Особый научный интерес представляет проблема развития ценностно-смысловой направленности личности учителя, как детерминанты ее профессионального развития. Еще О.С.Газманом было отмечено, что сознание – целостная категория образования личности, имеющая три взаимосвязанных компонента: «образ мира», «образ мыслей», «образ Я», в связи с чем эти категории «наиболее точно характеризуют личность как субъекта сознания... сознание творит деятельность, а, значит, и самого человека». В этом смысле принципиальное научное и практическое значение и большие исследовательские перспективы имеет разработка содержания и проектирования ценностно-смысловых компетенций педагога, как ядра ценностно-смысловой направленности его личности. Правомерно говорить о ценностно-смысловой компетенции педагога как способности к адекватной оценке ситуации, ее смысла, целей, задач и норм с точки зрения собственных и общезначимых ценностей.

С проблемой ценностно-смысловых компетенций учителя тесно связана другая проблема – ценностно-смысловой дискурс педагога и его проектирование. Как свидетельствует анализ образовательной практики и результаты исследований ученых (Н.И.Алмазова, Е.С.Заир-Бек, Т.В.Ежова, И.А.Колесникова, С.Л.Суворова, Н.В.Шеляхина), педагогический дискурс и его проектирование играют особую роль в реализации ценностно-смысловой профессиональной педагогической деятельности. В частности отмечается, что только ценностно-смысловой педагогический дискурс, связанный с профессиональным бытием субъектов существующей педагогической реальности и представляющий собой ценностно-смысловую коммуникацию между субъектами образовательного процесса с учетом социопрагматических характеристик, способен обеспечить личностно-профессиональную стратегию профессиональной педагогической деятельности, а также индивидуальное развитие, личностное становление и позитивную самореализацию субъектов образовательного процесса.

В этих условиях существенно трансформируются и наполняются новым содержанием функции профессиональной педагогической деятельности, возникают новые – фасилитация, поддержка, сопровождение, посредничество, обеспечение ценностно-смысловой коммуникации как диалога, осуществляемого на основе опосредованного взаимодействия.

Ценностно-смысловой педагогический дискурс по-новому ставит перед практической педагогикой вопрос о содержании, принципах, механизмах и формах взаимодействия субъектов образовательного процесса, детерминированного их со-бытийностью, встречей смыслов, диалогичностью истины, ориентацией на понимание, многообразием личностно-смысловых позиций учителя и учащихся.

Анализируя закономерности развития дидактики во второй половине XX – начале XXI вв., можно выделить несколько взаимосвязанных и взаимообусловленных подходов к анализу профессиональной педагогической деятельности:

- 1) **Структурно-функциональный** (начиная с середины 1960-х годов, Н.В.Кузьмина и ее последователи; А.И.Щербаков и его последователи).

Педагогическая деятельность рассматривается как динамично развивающаяся педагогическая система, представленная следующими внутренне связанными компонентами: гностическая деятельность, коммуникативная деятельность, организаторская деятельность, проектировочно-конструктивная деятельность учителя. Каждому из компонентов соответствует определенная группа рабочих функций (Н.В.Кузьмина).

- 2) **Задачно-профессиографический** (начиная с середины 1970-х годов, В.А.Сластенин и его последователи).

Педагогическая деятельность рассматривается как особый вид социального управления. «Деятельность учителя - воспитателя по самой своей природе есть не что иное, как процесс решения неисчислимого множества типовых и оригинальных педагогических задач различных классов и уровней» (В.А.Сластенин).

В исследованиях В.А.Сластенина подчеркивается, что «педагогическую задачу надо понимать как систему особого рода, представляющую собой основную единицу педагогического процесса. Любая педагогическая ситуация проблемна. Осознанная и поставленная педагогом как задача, она в результате его деятельности в дальнейшем трансформируется в систему конкретных задач педагогического процесса».

Важно заметить, что структурно-функциональный и задачно-профессиографический подходы к изучению профессиональной педагогической деятельности, разработанные в 1960-1980-е гг., являлись фактически единственными в отечественной дидактике. Объектом исследования выступала профессиональная педагогическая деятельность, реализуемая в условиях *стабильного* функционирования образования, ориентированного на учебно-дисциплинарную модель организации учебно-воспитательного процесса («знаниевая» парадигма образования, традиционные, годами устоявшиеся паттерны профессиональной педагогической деятельности). Более того, опора только на эти подходы в условиях активной демократизации и гуманизации образования (начиная с 1985 г.) и кризиса 1990-х гг., как следствие этих двух периодов, - становление инновационной активности учителя в условиях кризиса и неопределенности, - оказа-

лась недостаточной, неадекватно отражающей социокультурные трансформации и сущностные изменения в профессиональной педагогической деятельности.

Структурно-функциональный и задачно-профессиографический подходы в дидактике выстроены в строгой логике фундаментальных основ деятельностного и системного подходов, доминировавших в современном для 1960-1080-х гг. отечественном человекознании. Так, в своей концепции структурно-функционального подхода Н.В.Кузьмина последовательно опирается на теорию деятельности, разработанную С.Л.Рубинштейном, и концепцию субъекта деятельности, разработанную ее учителем – Б.Г.Ананьевым. Идеи задачно-профессиографического подхода В.А.Сластенина созвучны ведущим идеям психологической концепции соотношения сознания и деятельности, представленной в работах А.Н.Леонтьева.

- 3) **Аксиологический, или нормативно-ценностный** (начиная со второй половины 1980-х - начала 1990-х гг., модификации – ориентационно-ценностный, ценностно-ориентационный подходы; Т.К.Ахаян и ее научная школа, З.И.Васильева и ее научная школа, М.Г.Казакина и ее научная школа, А.В.Кирьякова и ее научная школа, В.А.Сластенин, Г.И.Чижаква и др.).

Проблемное поле: профессиональная педагогическая деятельность как ценность; ценности профессиональной педагогической деятельности; педагогические ценности. Аксиологические характеристики педагогической деятельности отражают ее гуманистический смысл.

Активная научная разработка аксиологического подхода к изучению профессиональной педагогической деятельности во второй половине 1980-х – первой половине 1990-х гг. знаменовала принципиально новый («переходный») этап в развитии дидактики. Смысл этого этапа заключается в попытке выхода исследователей с моносистемного, линейного на метасистемный, многомерный уровень изучения субъекта профессиональной педагогической деятельности. Это *уже не* просто изучение функций и структуры, содержательных и операциональных характеристик профессиональной педагогической деятельности», *но еще не* полный отрыв от деятельностного подхода в его «линейном» моноизмерении, выражающемся в неполном выстраивании целостной метасистемы, поскольку речь идет о ценностях, ценностных отношениях, которые формируются в деятельности.

Весьма показательным признаком *ситуации «уже не..., но еще не...»* («переходность») от моносистемного подхода к метасистемному) является введение в научно-педагогический оборот категории «жизнедеятельность», четкая дифференциация категорий «деятельность» и «жизнедеятельность».

Симптоматично также и то, что именно в этот период внимание исследователей обращено и на педагогическую интерпретацию психологической концепции субъекта деятельности: субъектность всегда проявляется

в системе отношений, складывающихся в процессе деятельности, «вне ценностных отношений для человека нет и не может быть системы нравственных координат, «в которой есть верх и низ, добро и зло» (М.М.Бахтин)¹.

Значение аксиологического подхода трудно переоценить, поскольку результаты исследований, выполненных в его русле, заложили основы для последующего развития дидактологических исследований на метасистемном, многомерном уровне с опорой на культурологический, компетентностный и ценностно-смысловой подходы.

4) **Культурологический** (1990-е годы; Е.П.Белозерцев и его научная школа, А.В.Барабанщиков, Е.В.Бондаревская и ее научная школа, Н.М.Борытко, И.Ф.Исаев, Н.Б.Крылова, Н.В.Седова.

Проблемное поле: профессиональная педагогическая деятельность как культура; культура профессиональной педагогической деятельности.

Общие позиции, касающиеся рассмотрения педагогической культуры как одного из элементов личностной сферы учителя: педагогическая культура как специфическое проявление общей культуры человека в педагогической сфере его деятельности. Вследствие этого педагогическая культура представляет собой сложное динамичное интегральное образование, отражающее определенный уровень развития личностных качеств, психолого-педагогических знаний, а также практических навыков и умений, обеспечивающих высокую эффективность профессиональной деятельности.

Возникновение культурологического подхода к изучению профессиональной педагогической деятельности не случайно именно в 1990-е годы, когда система отечественного образования оказалась в ситуации глубочайшего кризиса, оказавшего влияние на характер социокультурных трансформаций учительства как специфической социально-профессиональной группы (смена педагогических и образовательных парадигм; отказ от привычных стереотипов, устаревших ценностей, стратегий профессиональной педагогической деятельности, противоречивый и сложный процесс присвоения новых ценностей и самоопределения в новой педагогической культуре).

По существу, это второй, наряду с аксиологическим подходом, «переходный этап» в развитии дидактологического знания.

В общем плане отметим, что любой кризис – это время обновления культуры. В период любого кризиса (в обществе, образовании, педагогике), когда философия не в состоянии реализовать свои сущностные функции объяснения сущего, эти функции берет на себя культура. Не удивительно, что ситуация кризиса и неопределенности и в обществе, и в образовании отразилась и на характере развития культурологического подхода, который в этот период представлен 2 основными направлениями:

¹ Бахтин М. М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники. Ежегодник. 1984 - 1985. М., 1986. С.80 - 160.

Первый контекст культурологического подхода был опосредован все еще детерминирующим влиянием аксиологического подхода, был ориентирован на изучение аксиологического аспекта педагогической культуры субъекта профессиональной педагогической деятельности (культура как совокупность ценностей).

Второй контекст культурологического подхода обращен в область развития и способов организации субъектом собственной жизнедеятельности (культура как развитие, как способность, способ самореализации субъекта в профессиональной жизнедеятельности). Данное понимание культуры опирается на гуманистическое понимание современного предназначения педагогики: развитие «способности к личностному росту» (К.Роджерс), поддержка стремления к «открытию смысла» собственной жизни (В.Франкл), содействие в развитии потребности к самопознанию и самореализации возможностей субъекта развития на основе свободного и ответственного выбора собственных решений.

Так, в книге «Культурология образования» Н. Б. Крылова указывает на необходимость рассматривать педагогическую деятельность «как сложный культурный... процесс, имеющий свои внутренние нормы и принципы». Составляющие такого процесса – ценностное осмысление получаемых знаний и умений, творческий подход к их практической реализации, актуализация самообразовательной деятельности – апеллируют к личности обучающегося как к субъекту культуры.

Характерно, что данное понимание педагогической культуры выводит отечественную дидактологию на уровень теоретической рефлексии проблем онтологии, в результате чего рождаются принципиально новые культурологические фокусы рассмотрения феномена профессиональной педагогической деятельности:

- профессиональная педагогическая деятельность как риск (И.Г.Абрамова);
- профессиональная педагогическая деятельность как педагогическая поддержка (О.С.Газман, Н.Б.Крылова);
- профессиональная педагогическая деятельность как со-бытийность (Н.М.Борытко);
- профессиональная педагогическая деятельность как понимание (Л.М.Лузина, Н.Б.Крылова).

Именно данный контекст культурологического подхода послужил основанием для разработки **профессионально-смыслового подхода к анализу профессиональной педагогической деятельности**, на основе которого сформировалась принципиально новая, профессионально-смысловая парадигма профессиональной педагогической деятельности, которая может выступить предметом специального исследования.



1. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 275-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета – Федеральный выпуск. – 2012. – 30 декабря. - № 5976.
2. Об утверждении Профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, среднего общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544н // Российская газета – Федеральный выпуск. – 2013. – 18 октября. - № 6261.
3. Стратегия – 2020: Новая модель роста – новая социальная политика: Итоговый доклад о результатах экспертной работы по актуальным проблемам социально-экономической стратегии России на период до 2020 года. – М., 2012. – 864 с.
4. European Commission (2010), “Europe 2020: A Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth”. - Brussels, 3.3.2010. – COM (2010) 2020. – 37 pages.
5. Образование: Сокрытое сокровище / Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века. – М.: Изд-во ЮНЕСКО, 1996. – 31 с.
6. Council of the European Union (2009), “Strategic framework for European cooperation in education and training - Europe 2020”, Official Journal of the European Union, Conclusions no. 119/02, 12 May 2009.
7. European Commission (Draft 2015) Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the Strategic framework for European cooperation in education and training (ET2020) New priorities for European cooperation in education and training {SWD(2015) 161 final} – Brussels, 26.8.2015. – COM (2015) 408 final. – 13 pages.
8. Wagner, T. The Global Achievement Gap: Why Even Our Best Schools Don't Teach the New Survival Skills Our Children Need – and What We Can Do about It. - ISBN: 0465055974, 0465002307. - 2014. - EPUB - 360 pages.
9. Hargraves A., Lieberman A., Fullan M. & Hopkins D. (Eds.) (2010). Second International Handbook of Educational Change. Dorhert, Springer.
10. Lemke, J.L., et al. (1999). Toward systemic educational change: Questions from a complex systems perspective. Working Group 3, Systemic Educational Change. Report of an NSF-funded Workshop, Endicott House, MA. [Online] http://necsi.org/events/cxedk16/cxedk16_3.html.
11. Дроботенко Ю.Б. Возможности системного подхода в исследовании изменений в образовании // Вектор наук ТГУ. – 2012. - № 1 (18). – С.142.
12. Крылова Н.Б. Культурная парадигма как основа развития современной школы // Новые ценности образования: Культурная парадигма. – М., 2007. – Вып. 4 (34). – С. 106. (Серия «Новые ценности образования»).

13. Хуторской А.В. Доктрина образования человека в Российской Федерации. — М. : Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2015. — 24 с. (Серия «Научная школа»).
14. Крылова Н.Б. Культурная парадигма как основа развития современной школы // Новые ценности образования: Культурная парадигма. – М., 2007. – Вып. 4 (34). – С. 107. (Серия «Новые ценности образования»).
15. Пискунова Е.В. Социокультурная обусловленность изменений профессионально-педагогической деятельности учителя: Монография / Под ред. А.П.Тряпицкой.. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2005. – 324 с.
16. Симоненко Т.И. Понимание человека и смысл образования в аспекте жизнедеятельности / Т.И.Симоненко // Межкультурные взаимодействия и формирование единого научно-образовательного пространства. Сб. статей / Под ред. Л.А.Вербицкой, В.В.Васильковой. СПб., 2005.