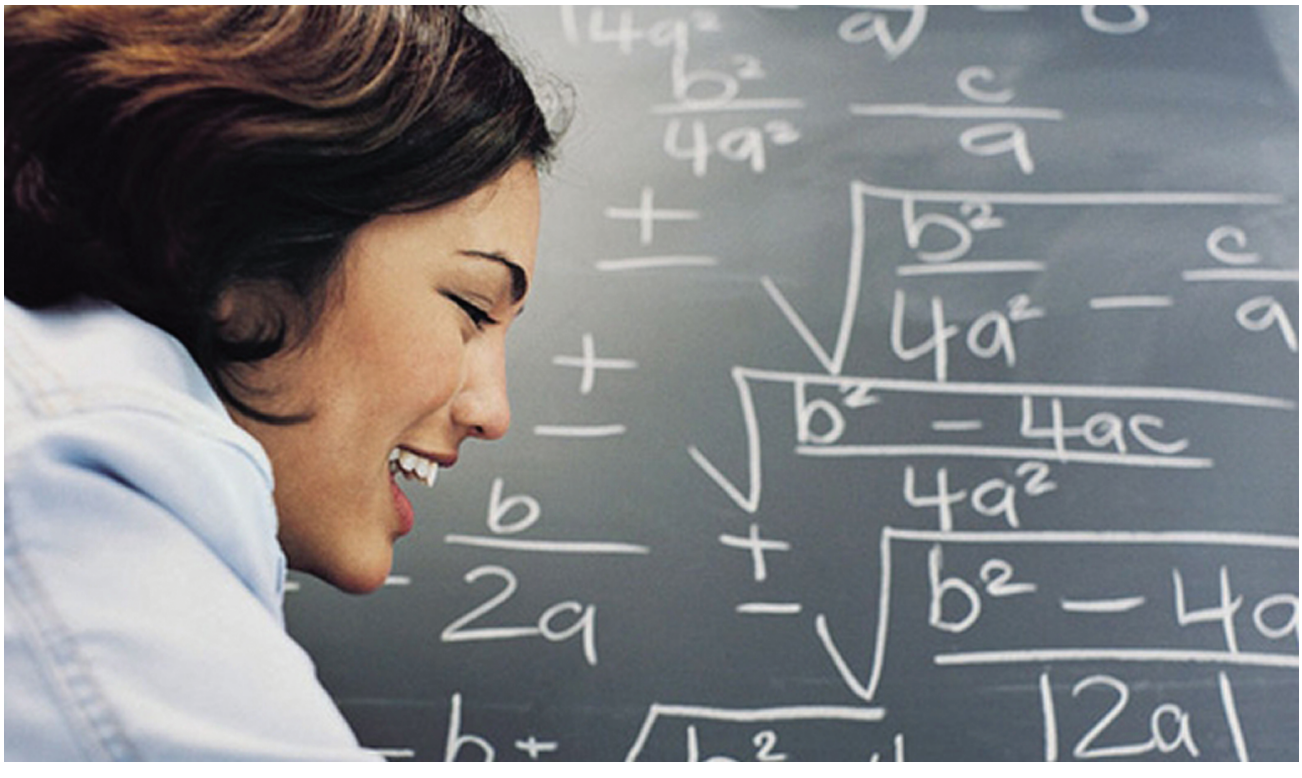
В. Д. Шадриков,
Институт содержания образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»

Содержание педагогического образования*



При рассмотрении проблем содержания педагогического образования необходимо выделить два аспекта: содержание подготовки в области науки, которую будет преподавать выпускник педагогического вуза, и содержание психолого-педагогической и методической подготовки будущего учителя.

При определении содержания предметной подготовки важно учитывать специфику обучения предметам естественнонаучного цикла и математике и предметной подготовки учителя по предметам гуманитарного цикла. В настоящей статье рассматривается первый аспект: содержание предметной подготовки в области науки, основы которой будет преподавать учитель в общеобразовательной школе.

СОДЕРЖАНИЕ ПРЕДМЕТНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ПО ПРЕДМЕТАМ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ЦИКЛА И МАТЕМАТИКЕ

Важнейшей стороной модернизации педагогического образования является научно обоснованное проектирование содержания предметной подготовки будущего учителя.

Анализ исторического аспекта формирования содержания педагогического образования показывает, что в его основу положена университетская подготовка по соответствующей научной области. При этом не учитывается фундаментальный факт, заключающийся в том, что школьный учебный предмет не является упрощенной копией науки. В основе среднего образования – «*педагогически адаптированная* система знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, усвоение которой обеспечивает развитие личности... Содержание общего образования обеспечивает участие школьников в социальной, непрофессиональной деятельности, формирует их мировоззрение, систему ценностей и идеалов, обуславливающих гражданскую позицию каждого индивида, его отношение к миру и определение своего места в нем» [8].

Школьный учебный предмет формируется на основе содержательного *обобщения и методической интерпретации* определенной области научного знания в контексте общей культуры с учетом специфической

* «Индивидуальный исследовательский проект № 10-01-0039 «Качество педагогического образования: проблемы и пути решения» выполнен при поддержке Программы «Научный фонд ГУ-ВШЭ». Данная статья является третьей в цикле статей по проблематике Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа».

функции, которую данный предмет выполняет в целостном содержании общего образования.

С учетом целевой функции педагогического образования при проектировании его содержания в основу должно быть положено содержание образования общеобразовательной школы. И оно должно *последовательно* углубляться за счет изучения предметов высшего образования. Этот процесс мы называем *фундированием* содержания предметной подготовки педагога.

Принципиальной характеристикой концепции фундирования является профессионально ориентированное построение предметной подготовки учителя. Начиная со школьного предмета в процессе профессиональной подготовки осуществляется его послойное углубление через различные теоретические дисциплины. В этом случае объем и структура предметной подготовки претерпевают значительные изменения по отношению к существующему педагогическому (и классическому университетскому) образованию.

Продемонстрируем это на примере подготовки учителя математики (см. подробнее [7]).

Образовательная область (учебный предмет) «математика» применительно к основной и старшей школе традиционно преподается как учебные курсы (дисциплины): алгебра (алгебра и начала анализа) и геометрия. Проблема изучения начал анализа в средней школе дискутируется более века: содержание, уровень строгости и доказательности, практических умений и навыков, прикладные аспекты и т. п. В настоящее время элементы математического анализа прочно вошли в содержание школьного математического образования. Государственным образовательным стандартом определены пять содержательных линий школьного курса математики: числовая, функциональная, геометрическая, тождественных преобразований, уравнений и неравенств. Такая структуризация учебного материала позволяет выделить исходные объекты фундирования (рис. 1).

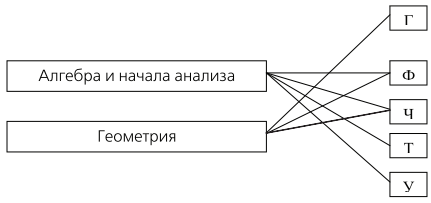


Рис. 1. Исходные объекты фундирования: Г – геометрический; Ф – функциональный; Ч – числовой; Т – тождественных преобразований; У – уравнений и неравенств

К данному перечню необходимо присоединить *стохастическую линию*, необходимость введения которой в школьный курс математики активно обсуждается и частично реализуется в последние годы, и *алгоритмическую линию*, связанную с методологическими основаниями информатизации учебного процесса. Полная картина исходного уровня фундирования дана на рис. 2.

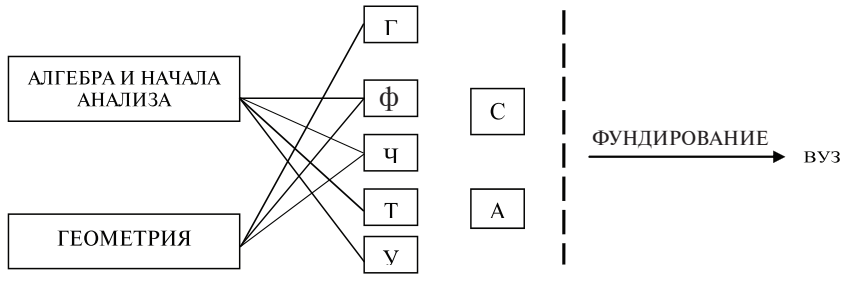


Рис. 2. Исходный уровень фундирования: С – стохастика; А – алгоритмика; остальные обозначения см. на рис. 1.

Каждая содержательная линия определяет базовые знания; умения, навыки и методы распределены по оптимальному набору учебных предметов вуза. Преемственность учебных предметов определяется через (и посредством) содержательные линии (рис. 3).

В развертывании содержания учебного предмета в контексте профессионализации фундирования базового учебного элемента школьной математики выделяются три линии:

– логика определения содержания учебного предмета исходя из особенностей: отбор базовых учебных элементов, структуры, этапы изучения, интегративные знания, соотношение теоретического и практического компонентов;

– логика преемственности содержания теоретического обобщения математического образования: содержательные линии школьной математики и набор учебных предметов вузовского обучения, построение системы логически взаимосвязанных видовых проявлений базовых родовых понятий, усиление прикладного

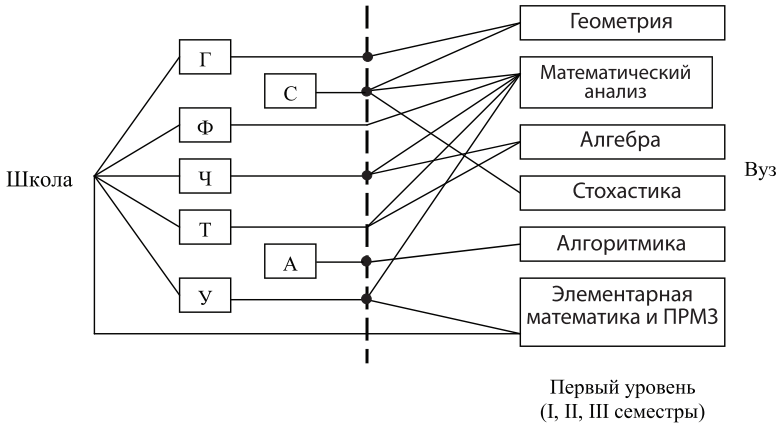


Рис. 3. Преемственность школьных содержательных линий и вузовских учебных предметов

Владимир Дмитриевич Шадриков
доктор психологических наук, профессор, академик РАО, директор Института содержания образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», известный организатор образования. Сфера научных интересов: общая и педагогическая психология. Автор широко известных в стране и мире фундаментальных трудов по теоретическим аспектам психологии и психологии способностей

и деятельностного компонентов обучения математике, модульный принцип развертывания содержания учебного предмета;

– учет психологических и педагогических особенностей восприятия, усвоения, представления, при-

менения, анализа и синтеза учебного материала субъектом обучения: наглядное и имитационное моделирование, структурный анализ базовых учебных элементов, усиление эвристического и гуманитарного компонентов, развитие интеллектуальных и личностных характеристик, вариативность решения учебных задач, взаимопереходы знаковых систем.

Учебный предмет, представляя собой целостную структуру учебной информации в составе теоретического, практического, прикладного, деятельностного, эвристического и гуманитарного компонентов, разворачивается на базисном (содержательном), процессуальном и иерархическом уровнях в своих локальных, модульных и глобальных проявлениях.

Осмысление математического объекта как педагогической задачи в когнитивном процессе логически проявляется в структуре спирали фундирования учебного элемента на этапе методики ее изучения в школьной математике.

Смоделированное фундирование знаний выводится на такой уровень усвоения, когда педагог отрабатывает методическую сторону преподавания вместе со студентом, владеющим предметной стороной. Это возвращение к школьному предмету, но на уровне углубленного знания, и будет характеризовать *спираль* фундирования.

Эксперименты показали, что более успешно идея фундирования реализована не на уровне школьного учебного предмета, а на уровне его отдельных частей – *модулей*. По оценке исследователей, модульное обучение позволяет сократить время изучения учебного курса на 30% без ущерба для полноты изложения и глубины усвоения материала.

В концепции фундирования школьные знания становятся системообразующим фактором, позволяющим отобрать теоретические знания более высокого уровня, через которые происходит фундирование.

Реализация смоделированного фундированного знания осуществляется в совместной деятельности вузовского педагога и студента через организацию учебной деятельности последнего. Для этого необходимо смоделировать освоение предметного модуля в соответствующей учебной деятельности. Эта учебная деятельность становится прообразом будущей совместной учебной деятельности учителя и ученика.

Концепция фундирования школьных математических элементов (знаний, умений, навыков, математических методов) предполагает развертывание в процессе математической подготовки студентов следующих компонентов:

– определение содержания уровней базового школьного учебного элемента (знания, умения, навыки, математические методы, идеи, алгоритмы и процедуры);

– определение содержания уровней и этапов (профессионального, фундаментального и технологического) развертывания базового вузовского учебного элемента;

– определение технологии фундирования (диагностируемое целеполагание, наглядное моделирование уровней глобальной структуры, локальной модельности, управление познавательной и творческой деятельностью студентов, блоки мотивации базовых учебных элементов);

– определение методической адекватности базовых школьных и вузовских (фундированных) учебных элементов на основе современных методологических концепций.

Школьная ситуация характеризуется наличием задач двух типов: эмпирических и абстрактно-формальных. Интересный подход к развитию отвлеченного мышления предлагается в работах М. Дональдсон и В.В. Давыдова. Оба автора отмечают, что с решением практических задач справляется большинство школьников, однако абстрактно-формальные задачи, требующие навыков теоретического обобщения, решают только наиболее способные из них. По мнению М. Дональдсон, школьная система адресуется во многом именно к отвлеченному мышлению. Чем лучше ученики справляются с проблемами, не опираясь на конкретику, тем выше вероятность того, что они преуспеют в системе образования.

Рассматривая вопрос о том, что должно характеризовать мышление ученика в процессе решения абстрактно-формальных задач, М. Дональдсон выделяет несколько условий:

– уметь выходить за конкретику и решать задачу, оперируя формальными системами мышления; никакой формальной системой нельзя овладеть, не научившись хотя бы немного выходить за рамки конкретики;

– уметь пользоваться языком и мышлением самими по себе. Школьник должен уметь направить свои мыслительные процессы на самого себя, он должен не просто говорить, а отбирать то, что он собирается сказать, и не просто интерпретировать, а сравнивать интерпретации;

– представлять самого себя;

– овладеть умением манипулировать символами;

– владеть планирующей деятельностью, проявляющейся в размышлениях о предстоящих действиях как о ряде возможных, ведущих к достижению цели;

– развивать в себе способность задержать внешнее действие и переключить внимание на умственное действие. Именно это способствует осознанию внутренних явлений, переключению мышления ребенка с реального лица (мышления, направленного вовне) на мышление, направленное на себя, на свои действия и мысли;

– уметь справляться с проблемой многозначности слов.

Таким образом, ведущими условиями успешной учебной деятельности являются осознанность и произвольность, а главная задача заключается в формировании саморефлексии своих (умственных) действий. По мысли М. Дональдсон [4]: «Овладение такой регуляцией означает выход мышления из примитивной неосознанной исключительности в непосредственную жизнь и во взаимодействие с другими человеческими существами. Оно означает умение выводить за пределы конкретики. На этом построено движение к более высоким интеллектуальным навыкам. Выход за пределы конкретики неестествен в том смысле, что не происходит спонтанно. Сама возможность подобного выхода является продуктом многовековой культуры, и эта возможность не реализуется в жизни отдельного ребенка, если средства культуры не подкрепляют усилия,

направленные на овладение отвлеченным мышлением. Но в определенном смысле этот процесс не так уж и неестествен, поскольку представляет собой простое воспитание скрытых возможностей».

Большая заслуга отечественной психологии, прежде всего школы В. В. Давыдова, связана с разработкой теории и технологии выхода в обучении за пределы конкретики с использованием теоретического (или содержательного) обобщения. Основу теоретического обобщения составляет всеобщая (существенная) связь, выступающая в роли генетической исходной основы для всех частных проявлений. В структуре учебной деятельности, направленной на решение учебной задачи, существенной характеристикой которой является овладение школьниками теоретически обобщенным способом решения некоторого класса конкретно-частных задач, В.В. Давыдов выделяет следующие учебные действия [2]:

— преобразование ситуации для обнаружения всеобщего отношения рассматриваемой системы;

— моделирование выделенного отношения в предметной, графической и знаковой форме;

— преобразование модели отношения для изучения его свойств в чистом виде;

— выделение и построение серии конкретно-частных задач, решаемых общим способом;

— контроль за выполнением предыдущих действий; оценка усвоения общего способа как результат решения данной задачи.

Каждое действие состоит из операций, адекватных конкретным условиям той или иной учебной задачи. Сравнение традиционной методики обучения с методикой, основанной на теоретическом обобщении, свидетельствует об их принципиальном различии.

При разработке спирали фундирования мы должны учитывать различия в наглядно-образном, предметно-практическом и абстрактно-формальном способах мышления школьников. С этих позиций представляется особенно актуальной отработка методической стороны спирали фундирования.

УНИВЕРСАЛЬНАЯ И ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ ФУНКЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

При определении содержания предметной подготовки учителя гуманитарного профиля концепция фундирования претерпевает изменения с учетом того, что содержание образования в этой области должно способствовать решению двух задач:

– обеспечить реализацию универсальной и этнокультурной функции образования;

– обеспечить гармоничное развитие личности.

Новые реалии современного мира, глобализация, универсализация и унификация современной цивилизации порождают новые противоречия в образовательной политике, среди которых необходимо прежде всего выделить стремление сохранить национальные системы образования и обеспечить полноценное вхождение в планетарную человеческую общность. Эта проблема, несомненно, является яблоком раздора, так как в ней заключено до конца не разрешенное и даже в полной мере не осмысленное *противоречие между универсальной общечеловеческой миссией образования* и его столь же неотъемлемой функцией механизма *передачи уникального этнокультурного наследия и сохранения национальной идентичности.*

Подчеркивая роль национального содержания образования, мы не сводим его к национальной культуре. Какова бы ни была ценность национального компонента образования, оно не должно замыкаться в этих рамках. Содержание образования должно быть обращено и к общечеловеческим ценностям, к мировой науке и культуре.

В этих условиях особую важность приобретают образовательные политики, формирующиеся в столкновении универсальной и национальной тенденций в отборе содержания образования. Они отражают сущностные интересы отдельных социальных групп в обществе и интересы государства. И так как эти интересы не всегда совпадают, то и образовательные политики характеризуются как имплицитно конфликтующие. Но в силу того, что политики эти разворачиваются в гуманитарной области и, как правило, основываются на гуманистических принципах, то, тая в себе конфликтные моменты, они одновременно выступают как сотрудничающие. Главная задача состоит в том, чтобы противоречия, лежащие в основе различных образовательных политик, из факторов конфронтации перевести в фактор развития.

Не будет преувеличением сказать, что проблема удовлетворения этнокультурных потребностей в образовании встала во весь рост только после, а во многом и вследствие *формирования мировой цивилизации и осознания человечеством себя единым целым*. Эта проблема взывает к другим насущным вопросам: может ли в нашем все более едином, все более единообразном и взаимосвязанном мире развиваться многообразие образовательных политик и как сделать так, чтобы они из конфликтующих стали сотрудничающими, и более того — взаимообогащающими.

Я хочу заострить внимание на том, что эти вопросы заданы не отдельными группами людей, не политическими режимами или объединениями фундаменталистов. Эти вопросы задает нам сама история, ощутившая в наступлении нивелирующего единообразия очевидные приметы близкого упадка.

Здесь мы имеем культурно-исторический императив, который гласит: единство возможно лишь в многообразии, а многообразие может существовать лишь на основе единства. Но мы пока не нашли тот способ, который позволяет нам действительно следовать этому императиву, воплощать его в содержании, методах и организации образования.

Высказанные мною суждения общего плана, чтобы стать инструментальными, работоспособными понятиями, нуждаются в дальнейшей аргументации и аналитической интерпретации. Но все же, не утопая в доказательствах, можно высказать следующую общую мысль. А именно: *образование из способа просвещения индивида должно быть претворено в механизм развития культуры, формирования образа мира и человека в нем.* В рамках такой трактовки представляется вполне разрешимой дилемма универсального, общецивилизационного,

и самобытного, этнокультурного, и их сочетание в деятельности школы, в живой педагогической практике.

Проводимая в России реформа образования должна учитывать эти общие выводы. Прежде всего, это должно найти отражение в базисном учебном плане, в котором по действующему законодательству выделены в соответствии с уровнями управления народным образованием три компонента содержания общего среднего образования: федеральный, республиканский (региональный) и школьный.

Федеральный компонент должен определяться совместно федеральным органом управления образованием и министерствами образования республик на основе явно выраженного и осознанного общего согласия. Его задача — обеспечить эквивалентность уровня образования (и соответствующих документов) в разных регионах страны, его соответствие аналогичному уровню в развитых странах.

Введение федерального компонента должно обеспечить преемственность между ступенями системы непрерывного образования, содействовать осознанию школьниками социально-политической, экономической и культурно-исторической взаимосвязи народов и регионов России, помогать общению и взаимопониманию граждан нашей страны.

Республиканский (региональный) компонент должен включать в себя содержание образования, непосредственно связанное с национальными, региональными и местными социально-культурными факторами (родной язык и литература, иностранный язык, история и география республики, музыка и изобразительное искусство, трудовая, физическая подготовки и др.). Его выделение поможет освоению школьниками национальной культуры в диалектическом единстве с общечеловеческой культурой.

Республиканские компоненты базисного учебного плана определяются министерствами образования республик вместе с соответствующими органами управления автономных государственных формирований и местными органами управления также на основе консенсуса.

Такое понимание федерального и республиканского компонентов содержания образования в принципе исключает прежний подход к централизованному определению унифицированной и жестко детерминированной предметной структуры образования, его программно и учебно-методического обеспечения. Успешная организация учебного процесса во многом зависит от органического сочетания в учебном плане обоих компонентов.

Выделение школьного компонента направлено на максимальную адаптацию содержания образования к конкретным особенностям региона и школы, социальной инфраструктуре и рынку труда, кадровой и материально-технической базе школы, специфике ее коллектива.

Обязательная для учащихся часть школьного компонента образования складывается из курсов по выбору и профильного обучения старшеклассников.

Курсы по выбору помогают расширить сферу изучаемых в школе предметов, стимулируют поиск новых областей деятельности в период интенсивного самоопределения личности подростка. Курсы по выбору призваны способствовать формированию устойчивых интересов, развитию самостоятельности и творческой активности детей, что необходимо для сознательного выбора ими профиля обучения и будущей профессии.

В интересах обоснования структуры многоуровневого учебного плана научным коллективом под руководством профессора Ю. В. Рождественского были проведены сравнительные и типологические исследования по содержанию образования. Сравнительные исторические исследования учли объем содержания и типы предметов в школах древности, греко-римской античности, Средневековья и Нового времени, а типологические исследования осветили содержание современного общего среднего образования в СССР, Японии, ФРГ, США, Франции и отчасти в КНР. Сравнения проводились на базе единой единицы сравнения — термина и отвечающего ему понятия или представления. Например, треугольник, историческая личность, событие, категория грамматики или лексики, фигура танца, термин физической культуры.

Оказалось, что во все времена 12-летний цикл образования включал примерно одинаковое число единиц — до 20 тыс. терминов, а содержание понятий совершенствовалось путем расширения и углубления на основе новых знаний, путем систематизации (фактически применялся системный метод анализа и синтеза) при сохранении количества понятий и терминов. Это позволило применить методы информатики к определению содержания образования в условиях многоуровневого учебного плана.

Был составлен тезаурус с общемировой компоненты содержания образования объемом в 10 тыс. терминов. Тезаурус отражает историю развития общего образования, сохраняет его основные разделы: физическая культура, филологические науки, математические науки, мусические искусства (танец, музыка, живопись и скульптура), практические искусства (домоводство, право, домашняя медицина, пентатлон, основные общетехнические термины), естественные науки (физика, химия, биология), гуманитарные науки (география, история, социология), этика (мораль, нравственные суждения, этические теории).

Систематизация терминов и содержание понятий построены так, что позволяют без дублирования добавить любые национальные и профессиональные знания в каждой конкретной школе. Схема, конкретизирующая этот принцип дополнения, представлена в табл.

В соответствии с результатами проведенных исследований на национальный и профессионально ориентированный компоненты образования можно отвести до половины всего содержания образования — приблизительно 10 тыс. терминов. К сожалению, данные разработки не нашли отражения в новых образовательных стандартах общего образования.

Для нашей новой школы новыми могут стать принципы *культуросообразности и диалога культур*. Из просветительного учреждения школе предстоит превратиться в центр живой культуры [3]. И это должна быть не монокультурная школа, а школа диалога культур, их сосуществования

Таблица

Взаимосвязь федерального, национально-регионального и профессионально ориентированного компонентов образования

	Предметы федерального компонента образования	Национально-региональное развитие учебного предмета	Профессионально ориентированное развитие учебного предмета
I	Физкультура	Народные атлетические игры	Виды спорта и спортивная подготовка
II	Филология	Состав изучаемых языков: классический, родные, иностранные, литературные	Работа корректора, литературная работа, делопроизводство, стенография, машинопись
III	Математика		Развитие тех или иных разделов математики
IV	Информатика		Программирование
V	Танец	Народный танец	Балетная хореографическая подготовка
VI	Музыка	Народные песни, игра на народных инструментах	Специальная музыкальная подготовка
VII	Изобразительное искусство	Изучение традиций народного творчества	Обучение прикладным искусствам
VIII	Домоводство	Национальное строение семьи и национальные традиции воспитания	
IX	Физика		Углубленная проработка разных разделов физики
X	Химия		Обучение лабораторной работе и углубленная проработка разделов химии
XI	Биология	Знания по народной экологии	Навыки отбора коллекций, наблюдений, селекционная работа, экологические обследования
XII	География	Углубленное изучение родного края	Углубленное изучение одного из разделов географии
XIII	История	История родного народа в систематическом изложении	Изучение текстологии, этнографии, биографий, нумизматики, эпиграфики, исторических источников
XIV	Обществоведение	Изучение культуры народа Углубленное изучение фольклорной этики данного народа	Конкретно-социологические исследования Углубленное изучение этических теорий и профессиональной этики

и взаимопроникновения, с приоритетом самобытной национальной основы.

Отстаивая многообразие культур и их терпимое, взаимодополняющее сосуществование, мы в то же время должны сознательно относиться к взращиванию мировой культуры, к освоению ее фундаментальных категорий – прав и свобод личности, этики ненасилия и солидарного развития, морали согласованного сосуществования и прогресса человека, общества и природы.

Культурообразующий характер содержания школьного образования не является само собой разумеющимся. Функционируя в контексте традиционных социальных институтов, воспроизводивших устоявшуюся систему культурных ценностей и норм, система формального образования в течение столетий концентрировала свою деятельность преимущественно на передаче знаний. Фактически предметом преподавания и изучения в школе была не сама живая культура, а лишь избранные сведения о ней. Самодовлеющее преподавание основ наук – математики, физики, химии, биологии, истории, литературы осуществлялось как бы вне времени и пространства, без учета как собственных духовных запросов учащихся, так и своеобразия окружающей социокультурной среды.

Начиная с античной традиции, образование было ориентировано на воспитание гармоничной личности, предполагающее интеллектуальное, нравственное и физическое развитие. На примере литературных произведений ученики усваивали общественные нормы и ценности, традиции и предания, образцы нравственного и героического поведения. Христианская педагогическая мысль указывала на необходимость воспитания человека по образу и подобию Иисуса Христа и святых, канонизированных церковью. Н.И. Пирогов отмечал, что воспитать нравственного человека должно общее человеческое образование, т.е. образование классическое, гимназическое, содержанием которого прежде всего являются предметы гуманитарного цикла. Это содержание образования предполагает «выработать и развить внутреннего человека», который был бы в состоянии подчинить себе «наружного человека» [6, 37]. «Все дети, – писал Пирогов, – до известного периода жизни, в котором ясно обозначаются их склонности и таланты, *должны пользоваться плодами одного и того же нравственно-научного просвещения*» [6, 39] (курсив – *авт.*). Подчеркнем, что речь идет о единстве нравственного и научного образования.

В настоящее время задача определения содержания общего образования, реализацию универсальной и этнокультурной составляющей и обеспечивающего гармоничное развитие нравственной личности, еще далека от своего разрешения.

СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА ПРЕДМЕТОВ

В условиях несформированности содержания школьного образования по предметам гуманитарного цикла с особой остротой встает проблема определения содержания подготовки педагогов гуманитарного профиля.

Не претендуя на всестороннее рассмотрение данной проблемы, ограничимся лишь некоторыми положениями, которые вытекают из *требований* к содержанию школьного образования. (Подчеркнем, что речь идет лишь о требованиях, так как самого содержания образования еще нет.)

Во-первых, гуманитарная, общекультурная подготовка должна входить в образовательные программы всех профилей. Учитель, не важно какой предмет он преподает, должен ориентироваться в универсальной и этнокультурной функциях образования. Содержание гуманитарной подготовки негуманитариев должно принципиально отличаться от того, что мы имеем сегодня. Проектирование такого содержания было проведено группой авторов в 2005 году, но в связи с изменением структуры образовательных стандартов, из которой было удалено содержание образования, данная разработка осталась малоизвестной широкой педагогической общественности высшей школы. Однако при разработке основных образовательных программ к этому вопросу придется обратиться в каждом вузе. Поэтому мы отсылаем читателя к соответствующей работе [1].

В приведенном содержании образования реализована в основном его универсальная функция. Данное содержание в основных образовательных программах по конкретным направлениям подготовки в конкретных вузах должно быть дополнено содержанием, реализующим этнокультурную функцию.

С учетом специфики подготовки в педагогических высших учебных заведениях, которая заключается в том, что содержание предметной подготовки педагога должно *фундировать* содержание школьной подготовки, этнокультурная подготовка педагога должна быть тесно связана с данным содержанием школьной программы.

В содержание подготовки должны войти мифы, предания и традиции народа, описание жизни отдельных героев и героических периодов жизни страны. Для современного содержания образования это еще ненаписанные страницы. Хотя можно с удовлетворением констатировать, что сейчас по этому вопросу появляется много интересной литературы. Для примера можно привести этнологический словарь в пяти томах «Славянские древности», в котором раскрывается сакральный смысл всех предметов славянского быта и славянской мифологии [9].

Особенностью фундирования предметной подготовки учителей по гуманитарным и социальным дисциплинам является и то, что здесь в гораздо большей степени, чем в дисциплинах естественнонаучного цикла, проявляется *неоднозначность* суждений различных авторов по одним и тем же проблемам. Гуманитарные дисциплины в первую очередь должны формировать неидеологизированное мышление, согласно К. Ясперсу [9], допускающее признание многих истин по одному и тому же вопросу.

Учитель должен обладать своей интерпретацией культуры, но не навязывать ее ученикам. Учителю важно также знать, что в культурологическом аспекте невозможно 100%-ное понимание людьми друг друга. «В противном случае люди не только перестали бы быть интересными друг другу, а остановилось бы развитие культуры, человека. Продуктивность непонимания связана с тем, что оно влечет за собой поиск смысла. Точки развития и роста человека и культуры как раз и находятся в дельте понимания и непонимания. В этой же точке находится и движущая сила развития знания» [5]. Данные аспекты предметной подготовки учителя и должны найти отражение в фундировании содержания педагогического образования.

Предложенное понимание содержания педагогического образования открывает реальные перспективы модернизации и повышения качества подготовки учителей общеобразовательных школ.

Литература

1. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования. Минимум содержания образования по гуманитарным и социальным дисциплинам / под ред. В. С. Степина и В. Д. Шадрикова. М.: Логос, 2005.

2. *Давыдов В. В.* Структура и содержание учебной деятельности школьников / В.В. Давыдов // Формирование учебной деятельности школьников. М.: Педагогика, 1982. С. 15–16.

3. *Долженко О.* Очерки по философии образования / О. Долженко. М.: Компания Кворум, 1995.

4. *Дональдсон М.* Мыслительная деятельность детей / М. Дональдсон. М.: Педагогика, 1985. С. 150.

5. *Зинченко В.П.* Живое знание / В.П. Зинченко. Самара, 1998. С. 105.

6. *Пирогов Н.И.* Избранные педагогические сочинения / Н.И. Пирогов. М.: Педагогика, 1985. С. 37.

7. Подготовка учителя математики: инновационные подходы: учеб. пособие / под ред. В.Д. Шадрикова. М.: Гардарики, 2002. 383 с.

8. Российская педагогическая энциклопедия. М.: Науч. изд-во БФЭ, 1999. С. 349.

9. Славянские древности. Этнологический словарь: в 5 т. / под ред. Н.И. Толстого. М.: Международные отношения, 2000–2011.

10. *Ясперс К.* Истоки истории и ее цель / К. Ясперс. М.: Прогресс, 1976. Вып. 1. С. 81.