

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ  
БАШКИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ им. М. АКМУЛЛЫ  
РОССИЙСКИЙ ИСЛАМСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ЦДУМ РОССИИ**

**Асадуллин Р.М., Хамитов Э.Ш., Хазиев В.С.**

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФОРИЕНТАЦИЯ**

**УФА 2012**

УДК371.13  
ББК 74 (2 Рос. Баш)  
А 90

*Печатается по решению редакционно-издательского совета  
Башкирского государственного педагогического университета*

Асадуллин Р.М., Хамитов Э.Ш., Хазиев В.С.  
**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФОРИЕНТАЦИЯ:** монография. – Уфа: Изд-во  
БГПУ, 2012. – 264 с.

Монография посвящена анализу современного состояния профессиональной педагогической подготовки в Башкортостане, России и в мире с позиций исторической ретроспективы и философской экспертизы тенденций и перспектив на ближайшее и отдаленное будущее. На конкретном историческом материале рассматривается теория и практика подготовки учителей в прошлом и настоящем, а также дается прогноз возможных вариантов подготовки корпуса учителей в новом столетии.

Работа может быть полезна всем, чья деятельность прямо или косвенно связана с системой образования в целом и педагогической в частности.

**Рецензенты:**

Кафедра педагогики Башкирского государственного  
медицинского  
университета.  
Д.ф.н., профессор С. А. Мухамедьянов.

Работа выполнена в рамках проекта  
Комплексной программы «Содействие развитию мусульманского  
образования»,  
Утвержденной Правительством РФ от 14.06.2007 №775-р.

**ISBN**

© Р.М. Асадуллин, Э.Ш. Хамитов,  
В.С.Хазиев, 2012.  
© БГПУ им. М.Акмуллы 2012.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	5
<b>ГЛАВА 1.</b> <b>ИСТОРИЧЕСКАЯ ДИАЛЕКТИКА ВОСПИТАНИЯ И</b> <b>ОБРАЗОВАНИЯ</b> .....	16
§1. Философские и педагогические парадигмы Древнего мира.....	19
§2. Геоцентричное мировоззрение и педагогика Средних веков.....	47
§3. Научно-индустриальная культура и педагогика Нового времени.....	66
<b>ГЛАВА 2.</b> <b>КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ</b> <b>ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ</b> <b>ОБЩЕСТВЕ</b> .....	81
§1. Статистические циклы системы "общество – учитель" в неустойчивые периоды развития общества.....	88
1.1 Философско-методологические проблемы современной педагогической профориентации.....	92
1.2 Профориентация как управление профессиональным самоопределением .....	117
1.3 Особенности ориентации учащихся на вуз в кризисном обществе.....	128
§2. Отражение процесса реформирования общества в системе педагогической профориентации.....	132
2.1 Детерминанты колебания престижа учительской профессии в кризисные периоды.....	133
2.2 Анализ мотивов и факторов, влияющих на выбор учащимися учительской профессии.....	136
2.3 Классификация педагогических способностей и критериев профессиональной пригодности учащихся к работе учителя.....	150
2.4 Профилактика причин ошибок в выборе педагогической профессии.....	176
<b>ГЛАВА 3.</b> <b>СИСТЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ</b> <b>РОССИИ И В БАШКОРТОСТАНЕ</b> ....	183
§ 1. Педагогическая профориентация в структуре среднего образования.....	186
§ 2. Формы и содержание деятельности педвуза по педагогической профориентации учащихся.....	218
§ 3. Система отбора в педагогический вуз.....	232
§ 4. Деятельность педвузов по подготовке студентов к работе по ориентации учащихся к учительской профессии.....	239
§ 5. Подготовка студентов педагогического вуза к профориентационной работе в школе.....	248
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	257
<b>ЛИТЕРАТУРА</b> .....	260

## ВВЕДЕНИЕ

Педагогика в самом общем виде есть социальный механизм, с помощью которого общество превращает дискретную историю разрозненных поколений в единый непрерывный процесс культурного прогресса человечества. Она не позволяет, говоря языком Шекспира, оборваться связи времен, включая новые поколения в наличную культурную среду, созданную предыдущими поколениями. «Учитель, — пишут авторы учебника «Педагогика», — осуществляет связь времен. Он как бы передает эстафету из настоящего в будущее»<sup>1</sup>. Возможно, точнее было бы сказать из прошлого в настоящее. Педагогика по своему существу носит общечеловеческий характер. Поэтому её фундаментальные истины, ценности и принципы не знают расовых, национальных, политических и других конкретно-исторических границ. Социальная функция педагогики — накопление, хранение, систематизация и передача интеллектуального и предметного (теоретического и практического) общественного опыта от поколений к поколениям — везде, у любого народа имеет обязательный, необходимый характер. Педагогические достижения одного народа — всегда успех всего человечества. Несомненно, может быть определенный географический, конкретно-временной, национальный колорит, но сущностные параметры педагогики везде одинаковы. Педагогика есть социальный способ преодоления природной разорванности человечества на отдельные поколения и сохранения культурного единства народа через преемственность общечеловеческих материальных и духовных ценностей, идеалов.

Наряду с выполнением этой задачи, у педагогики есть своя собственная логика развития, своя собственная история побед и поражений.

Если в создании совокупного общественного опыта, транспортируемого педагогикой через пропасть между поколениями, она сама участвует опосредованно, через обучение и воспитание детей, то в творчестве педагогических технологий она принимает участие непосредственно. В этой части своего предмета педагогика не только накапливает, хранит, систематизирует и передает свой опыт от поколений к поколениям, но и творит его. Как социальный феномен педагогика включает в свое позитивное содержание собственное самосознание, без которого она будет слепа и неразумна. Педагогика должна знать не только что передавать из поколения к поколению, не только как это делать, но и знать ответы на вопросы зачем и для чего ей надо быть хранительницей связи времен, для чего нужна связь прошлого, настоящего и будущего. Неудивительно, что в некоторых странах (например, в Боннском университете) педагогические факультеты называются философскими. Философия помогает понять возможные масштабы человеческого бытия в диапазоне от абсолютного Зла до абсолютного Добра (в терминах религии, от Сатаны до Бога), а педагогика должна научить человека выбирать свой личный масштаб жизни и заполнять его истинно гуманитарными ценностями и идеалами, исходя из конкретно-исторических обстоятельств и условий. Сверхзадачи философии и педагогики совпадают — помочь человеку прожить свою коротенькую и конечную в физическом времени жизнь как бесконечно счастливую, в окружении вечных ценностей общечеловеческой культуры. Философия и педагогика должны научить человека прежде всего познавать и понимать самого себя. Девиз Сократа "Познай самого себя!" должен стать одним из главных принципов педагогики, ибо все, что делает человек в своей

---

<sup>1</sup> Сластенин В. А, Исаев И.Ф, Мищенко А.И, Шиянов Е.Н. Педагогика. М., 1998. С.3.

жизни должно служить ему как средство, а сам он не должен быть средством для каких-то даже самых великих целей (И. Кант).

Педагогика есть своеобразная трансмиссия между поколениями, она служит приводными ремнями, помогающими передавать материальную и духовную энергию предыдущих поколений последующим. Передавая чужой опыт, она вырабатывает свой, также входящий в совокупную культуру человечества. В этом уже проявляется двойственный характер педагогической деятельности: с одной стороны, она должна максимально достоверно, без искажений, без субъективности, без «отсебятины» транспортировать материал ей не принадлежащий и ею не выработанный; с другой стороны, в процессе этой транспортировки она должна творить свой собственный опыт. Педагогическая деятельность содержит в себе, как никакая другая, единство репродуктивных и продуктивных элементов. Она творчески передает рутину (в смысле, оправдавшие себя временем, устоявшиеся, уже общепризнанные культурные достижения).

Любая классификация имеет относительный характер. Педагогика и как понятие, и как денотат понятия может быть подвергнута самому разному логическому делению как по объему, так и по содержанию. Рассмотрение диалектики педагогики как целого и системы образования как ее части в нашу задачу не входит. Мы будем предполагать, что различие между целым и его частью существует, как и взаимосвязь. Однако акцентировать внимание на них мы не станем, кроме случаев, когда в том возникнет специальная необходимость. Анализ проблем образования будет проходить на фоне коротко и схематично представленного выше понимания педагогики как социально-культурного феномена.

Возраст педагогики равен истории человечества. Без педагогики не было бы этой истории. Точнее, были бы истории отдельных поколений, где последующее поколение было бы никак не связано с предыдущими поколениями. История каждого поколения начиналась бы с нуля и заканчивалась вместе с ним. Так было предусмотрено природой. Но социум внес свою коррективу, создав механизм педагогики, обеспечивающий культурную преемственность поколений человечества. Образование как часть педагогики имеет такой же возраст, но свою специфическую историю, однозначно не совпадающую с общей историей педагогики.

Систематизированное образование — достижение человечества недавнего времени. Можно говорить, что как система, как отдельное самостоятельное общественное явление образование возникло вместе с наукой. Раньше оно входило в состав трудовой деятельности людей или даже жизнедеятельности общества в целом. Утверждение не бесспорно, ибо мы знаем о наличии специальных школ уже в цивилизациях Древнего мира и о монастырских школах Средневековья. В нашу задачу не входит также рассмотрение во многом драматичной истории становления общеобразовательной политехнической системы обучения и воспитания. Однако считаем необходимым высказать несколько пояснительных замечаний по поводу имеющихся сегодня оценок общеобразовательной школы «как пережитка социализма». «Деятельностный подход», на базе которого строятся всевозможные программы «развивающего обучения» и что составляет философскую основу современного образования, является пережитком социализма, плодом тоталитарной идеологии, педагогическим воплощением мировоззренческой парадигмы: человек — винтик, средство для общества. Та политехническая система образования, у

истоков которой стояли В.И. Ленин, Н.К. Крупская, А.В. Луначарский и другие политики была создана, чтобы готовить «грамотного, образованного, культурного человека для общества». На событийном эмпирическом уровне это превращается в стремление максимально напичкать, наштамповать, нагрузить обучаемого знаниями («всеми достижениями культуры человечества»)<sup>2</sup>. Главный пафос авторов цитируемой работы направлен на то, что преувеличенный акцент на объеме знаний, погоня за внешними показателями количества знаний в головах учеников приводят к чрезмерному напряжению физических и духовных сил учеников, не оставляя ни сил, ни времени для развития других качеств и способностей. По их мнению, советская педагогика с помощью знаний сознательно выхолащивала души детей, уничтожая все кроме знаний, чтобы граждане страны не думали ни о каких правах и свободах личности, кроме великого права - строить коммунизм. Некоторая доля правды, несомненно, в этих рассуждениях есть. Но в интересующем нас вопросе есть отступление от принципа историзма, игнорирование исторических корней становления универсальной Школы.

Во-первых, представляется не совсем верным утверждение, что политехническая общеобразовательная система была сознательно создана для нужд тоталитарного режима усилиями вождей и деятелей большевизма. Общеобразовательная система образования является несубъективным творчеством каких-либо великих личностей и реформаторов. Она есть результат долгого и порой мучительного становления Школы как самостоятельного общественного явления. Эта тема (выявить закономерности развития Школы) чрезвычайно интересная и сложная. Схематично историю становления Школы можно понять лишь проецируя ее на историю становления человечества в силу отмеченной выше параллельности их развития. Общепризнано, что в ранние периоды человечества воспитание и обучение не были обособлены, во-первых, от трудовой деятельности, во-вторых, друг от друга. Такая недифференцированность объясняется общей неразвитостью социума. Прогресс культуры привел к тому, что сначала воспитание отпочковалось в отдельную сферу деятельности. А со временем, когда теоретическое знание доказало свою значимость, из воспитания выделилось обучение. По мере развития каждого полюса пропасть между ними достигла такого предела, что их начали даже противопоставлять друг другу. А неравномерность акцентов стали воспринимать почти как норму. При определенных обстоятельствах можно было обучать, не обращая внимания на воспитание. Однако любое воспитание предполагает наличие хоть какого-либо обучения. Воспитание без обучения немыслимо, что доказывает ещё раз историческую первичность воспитания по отношению к обучению. Воспитание есть общее, а обучение — частное. Можно продуктивно анализировать диалектику «воспитывающего обучения» и «обучающего воспитания», выявляя интересные моменты тождества и различия. Однако не это нас сейчас занимает. Нас интересует всеобщая схема (логика) диалектики воспитания и обучения от древности до наших дней. К концу XIX — началу XX веков общественная жизнь стала настолько сложной и многообразной, что вместо прежнего специализированного обучения с детства, потребовалась иная подготовка детей к взрослой жизни. Прежнее обучение, когда профессиональное мастерство и секреты передавались от родителей к детям, на чем строилась народная педагогика воспитания и обучения, эпоху науки и индустрии уже не могла

---

<sup>2</sup> Хазиев В.С., Шарипов Р.А. Истина, образование, жизнь. Уфа. 1998. С.19.

удовлетворять. Потребовалась качественно новая форма обучения и воспитания — общеобразовательная. Профорентация определялась не столько семейным положением ребенка, сколько потребностями общества, когда он достигнет совершеннолетия. В этой ситуации и начал формироваться облик той общеобразовательной школы, которую мы имеем сегодня. Школа стала учить всему и ничему конкретно. Она учила знаниям, но не профессии<sup>3</sup>. А семье осталось воспитание без обучения. Окончательно, конечно, изолировать эти берега единой жизни невозможно: поэтому дом, семья тоже продолжали по старой традиции учить тому, что знали сами родители и что они сами умели. Но домашнее обучение родительской профессии стало анахронизмом. Родители не могли уже в новой общественной ситуации дать ни знаний, ни профессии. Их основная роль сводилась к воспитанию в детях общечеловеческих (гуманитарных) качеств. Школа в свою очередь тоже не могла полностью очистить обучение от воспитания, пытаясь пристроить его то во внеурочное время и мероприятия, то растворить в предметности уроков. Но было понятно, что такое воспитание есть идеологизированное государственное воспитание, имеющее целью не столько Человека, сколько лояльного к наличной власти гражданина. Школа в лучшем случае воспитывает гражданственность, что тоже не мало, а воспитание в полном смысле — дело семьи и социальной среды. Общеобразовательная политехническая Школа не субъективная прихоть политиков, а порождение конкретной исторической эпохи. В нашей стране в начале двадцатых годов при создании общеобразовательной политехнической школы начали решать и задачи разработки проблем профессионального самоопределения молодежи.

Еще в 20-е гг. в системе Наркомата труда РСФСР были организованы бюро профессиональной консультации (в Ленинграде, Свердловске, Брянске, Киеве, Ярославле). Велась разнообразная экспериментальная исследования по вопросам профорientации. Однако после выхода известного Постановления ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 года "О педагогических извращениях в системе Наркомпросов" всякие работы по проблемам профорientации были прекращены.

К серьезному и систематическому исследованию этих проблем наша педагогическая наука приступила лишь в начале 60-х годов. Исследования велись весьма интенсивно и широко. Ими занялись не только педагоги, психологи и работники народного образования, но и социологи, экономисты, физиологи. Достаточно указать, например, что к настоящему времени этим проблемам посвящено несколько докторских и более 150 кандидатских диссертаций. Основные направления профорientационной деятельности общества, школы, семьи проанализированы как в теоретическом, так и в практическом аспектах.

Современная многообразная жизнь требует от человека многообразных способностей, без которых он не может успешно реализовываться даже в своей узкопрофессиональной области. Мир, природный и социальный, един в своем многообразии, таким должен быть и человек. Этой исторической необходимости и соответствует общеобразовательная школа, готовящая детей вместо одной специальности к всеобщей деятельности. Одним из главных творцов такой системы и был Я.А. Коменский.

---

<sup>3</sup> Уже в IV в. до н.э. были в Египте школы, где отдельный учитель вел занятия по письму, или по математике, или по музыке, или по гимнастике, или по религии. Такое разделение труда можно считать зачатками общеобразовательной системы.

Во-вторых, общеобразовательная система потому и общеобразовательная, что может быть приспособлена к различным уровням и формам общественного развития, в том числе социализма. Универсальность и гибкость общеобразовательной системы скорее доказательство ее достоинств, а не недостатков.

В-третьих, критики общеобразовательной школы не видят, на наш взгляд, самого главного: именно универсальная общеобразовательная система может стать основой создания не только «технократически» ориентированной, но и гуманитарной в своей основе новой школы.

В-четвертых, общеобразовательная система обучения есть исторически необходимый этап в развитии человечества и его составной части — педагогики.

В-пятых, следующий этап качественного и количественного реформирования системы образования может быть осуществлен на базе дальнейшего прогрессивного развития этой системы. Ничего хорошего на пустом месте создать невозможно. История есть единство дискретности и непрерывности. Любое сознательное реформирование должно опираться на позитивные достижения всего прошлого развития. Хотя это звучит и банально, но не всякая банальность — ложь, чтобы ею пренебрегать.

Говорить о теоретической и практической актуальности вопросов педагогики в целом и системы образования в частности представляется даже неудобным, дурным тоном (моветон). Сложность современных проблем заключена в том, что работающие учителя, а также выпускники педагогических учебных заведений не отвечают высоким требованиям, предъявляемым наставникам молодого поколения на новом этапе революционных преобразований в стране. Следовательно, решение проблем формирования контингента студентов педагогических учебных заведений становится в современных условиях исключительно актуальным. Говорить об актуальности профессиональной подготовки учителей и профориентации невозможно вне общих вопросов актуальности реформирования педагогики в целом и системы образования в частности. Хотя и педагогическая ориентация является частной по отношению к образованию и педагогике, однако есть веские основания для ее самостоятельного рассмотрения. Наиболее существенные из них, кроме особой важности учительской профессии, по нашему мнению, сводятся к следующему:

- педагогические институты составляют среди вузов страны самую многочисленную группу;

- если для других вузов школа - прежде всего лишь источник абитуриентов, то для педагогических институтов, помимо этого школа является и той областью производства, выход на которую, интеграция с которой определена как важнейшая задача высшего образования страны в целом;

- в силу сказанного, педагогическая профориентация в системе "школа—вуз—школа" в педагогических институтах непосредственно связана с задачей повышения эффективности и качества учебно-воспитательного процесса как в вузе, так и в школе;

- в условиях демократизации и гуманизации деятельности школы и всего общества нуждается в переосмыслении накопленного педвузами и органами народного образования опыт работы ориентации учащихся на педагогическую профессию;

- в связи с тем, что в современных условиях учитель становится одной из главных фигур по гуманизации жизни общества, проблема педагогической профориентации приобретает особую значимость;

— несмотря на то, что в педагогических учебных заведениях трудится большинство исследователей проблем профориентации, ориентация учащихся на педагогические профессии, особенности управления этим процессом, формирование интереса и любви к труду учителя изучены еще недостаточно;

— работающие учителя и студенты педагогических вузов слабее всего подготовлены к реализации задач педагогической профориентации, следовательно, необходима разработка проблемы такой подготовки;

— обсуждая проблемы педагогической профориентации, необходимо подчеркнуть, что вопрос "Профориентация на педагогическую профессию или на педагогический вуз?" несомненно должен быть решен только в пользу ориентации на профессию, а не на педвуз. Более того, ответ на этот вопрос должен стать по сути одним из главных принципов педагогической профориентации в целом. То же самое относится и к другим вузам. Поэтому, сохраняя установившуюся терминологию о вузовской профориентации, мы подчеркиваем, что имеем в виду ориентацию не на вуз, а на конкретные профессии, которые дает то или иное учебное заведение;

— они были актуальны во все времена, у всех народов, во всех странах. И чаще всего раздавались в оценках критические голоса. Создается впечатление, что все народы во все времена были всегда недовольны той системой педагогики (воспитания и обучения), которая существовала. Этому есть объяснение. Педагогика закладывает основание будущего. Люди хотели бы видеть будущее более красивым, добрым, богатым, умным и счастливым. Поэтому претензии к педагогике сводятся к тому, что она не демонстрирует в настоящем уже готового светлого будущего наших детей. Требования к педагогике и образованию схематично сводятся к тому, чтобы они опережали наличное настоящее хотя бы на день, чтобы не запаздывали, а работали с перспективой и на перспективу. Педагогика и образование, которые плетутся в хвосте настоящего, мертвы, они приносят больше вреда, чем пользы, ибо творят людей не завтрашнего дня, не будущего, а прошлого. Педагогике и образованию нельзя смотреть под ноги, они должны постоянно глядеть вперед, в будущее и при этом должны иметь хорошую память, чтобы сохранять и преумножать достижения прошлого. Настоящее поколение должно приобретать опыт прошлого так, чтобы быть в состоянии его использовать и обогащать завтра. Если кратко, истинная педагогика учит всегда будущему, а устаревшая - настоящему.

Проблема профессиональной ориентации молодежи многогранна и может решаться лишь усилиями представителей многих дисциплин.

Антропологическо-философские проблемы общей теории личности рассматривались в работах отечественных философов Д.И.Дубровского, Э.В.Ильенкова, А.М.Коршунова, И.Т.Фролова; психологов Л.С.Выготского, П.Я.Гальперина, С.Л. Рубинштейна, Д.Н.Узнадзе.

Объективные и субъективные детерминанты развития личности исследовались в работах В.С.Безрукова; роль мотивов, интересов, потребностей в поведении человека были в кругу интересов Г.Е.Глезермана, В.Н.Мясищева, В.И.Ковалева, И.С.Кона, В.А.Ядова, А.Г.Здравомыслова, М.С.Кагана, Л.Н.Когана.

Общесоциальные проблемы образования разрабатывались в трудах А.К.Рычкова (философско-социологические проблемы образования), В.Н.Турченко, Ф.Р.Филиппова, Г.Е.Зборовского (социология образования), В.С.Хазиева (мировоззренческие основы образовательных парадигм).

Л.Г.Борисова в своих работах анализирует вопросы эффективности образования, О.В.Бадальянц – связь образования с динамикой духовной жизни, В.Г.Кинелев, Э.Ш.Хамитов – роль государства в области образования.

Молодежная проблематика нашла отражение в исследованиях В.Г.Алексеевой (пути самоопределения молодежи в современных условиях), В.Н.Боряз и Е.Д.Вознесенская посвятили свои работы исследованию специфики методологии анализа проблем молодежи, новая роль и место молодежи в информационном обществе освещены в трудах Г.Г.Воробьева. А.А.Матуленис попытался найти закономерности в динамике социального перемещения молодежи.

К нашему предмету ближе исследования М.Х.Титмы (молодежные ценности при выборе жизненного пути); А.А.Козловой, которая подробно рассматривает различные аспекты молодежной жизни в сфере образования; А.И. Ковалевой – одна из первых поставившая проблему самостоятельного рассмотрения характеристики кризисного состояния системы образования; Р.Г.Гуровой (систематика жизненных планов выпускников школ); подробнейший и ценный материал по темам социализации и профессионального самоопределения школьников можно встретить в трудах М.С.Жамкочьяна, А.Е.Капто, Ю.П.Петрова, В.Д.Попова и других.

В работах А.Б.Курлова есть анализ проблем студенчества, методологии управления и проектирования системы высшего образования.

В.М.Лисовский, Е.Э.Смирнова исследуют проблемы молодежи в сфере труда и занятости.

Личностно ориентированному профессионально-педагогическому образованию посвящены статьи В.С.Горбунова, А.С.Гаязова, Р.М.Фатыховой, З.Ш.Каримова, Р.Р.Мунирова, О.Д.Мукаевой, З.Г.Нигматова, А.П.Орлова.

Роль нетрадиционных школ в системе современной педагогической ориентации исследуются в работах Р.М.Асадуллина, а роль эстетических и нравственных факторов – в публикациях Э.Т.Ардашировой и В.Л.Бенина. Целый ряд работ Ф.Ш.Терегулова посвящены критическому анализу передового педагогического опыта.

Некоторые аспекты специфики региональной профессиональной ориентации рассматриваются в работах М.Н.Фархшатова, Р.Т.Гарданова.

Этнопедагогические аспекты профессиональной ориентации отражены в трудах К.Ш.Ахиярова, С.А.Мухамедьянова, М.Г.Тайчинова, Г.Н.Волкова, Я.И.Ханбикова, Р.З.Тагариева.

Ю.И.Юричко в своих трудах рассматривает проблемы профессиональной ориентации в группах школьников, где требуется профилактика отклонений в поведении.

Наш доклад посвящен рассмотрению уровня развития общества и соответствующей ему педагогической парадигмы, механизмы взаимовлияния процессов, происходящих в обществе и в педагогике. Современные теоретические исследования по педагогике должны выяснить, какие элементы педагогики в целом, системы образования и педагогической профориентации в частности не соответствуют современной отечественной действительности и должны быть с позиции будущего скорректированы, реформированы, обновлены, изменены, развиты, отменены, уточнены, конкретизированы, обогащены, заменены, запрещены. Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи:

— на базе исторического экскурса и логической ретроспективы выяснить общие принципы изменения педагогических и образовательных парадигм;

— рассмотреть цикличность подготовки учителей в период стабильности общественного развития и количественного изменения механизмов образования;

— проанализировать качественные изменения в циклах профессиональной подготовки учителей в период бурных изменений общественной структуры;

— на основе полученных теоретических выводов и обобщений наметить контуры конкретных путей реформирования современной общеобразовательной и профессиональной школ, чтобы избежать их запаздывания, чтобы отечественная система образования могла выдержать удары судьбы и оставаться истинной педагогикой во имя будущего наших детей.

Сквозной задачей при этом остается выявление причин и следствий взаимовлияния философии общества и педагогики.

В поисках истины могут быть полезны все достижения человеческого познания, а поучительными могут быть даже результаты заблуждений. Там, где логика материала этого требует, необходимо использовать силу категориального аппарата различных философских, педагогических, религиозных, психологических и других учений.

Россия и ее система образования находятся на распутье, переживают нелегкие времена. Долг всех, кто связал свою судьбу с отечественной педагогикой, искренне посвятить свои усилия делу сохранения и преумножения достижений отечественной педагогики.

## ГЛАВА 1.

### ИСТОРИЧЕСКАЯ ДИАЛЕКТИКА ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ

#### § 1. Философские и педагогические парадигмы Древнего мира

Современная наука насчитывает несколько тысяч определений человека, среди которых есть серьезные, такие, как "ансамбль общественных отношений" (К. Маркс), и не очень, как, например, "двуногое и без перьев" (Платон) или "существо, обладающее мягкой мочкой уха" (Гегель). "Человек играющий", "человек смеющийся", "человек политический", "человек экономический", "человек нравственный", "человек верующий" — какие только биологические и социальные признаки не выбирали авторы в качестве специфического признака человека. Возможность множества одинаково истинных вариантов подсказывает, что человек — существо многогранное, а в логическом пределе — универсальное. Но среди массива человеческих качеств есть одно, которое занимает особое место: это - разумность. "Человек разумный" — вот то стержневое определение, которым мы будем пользоваться в дальнейшем. Именно разумность позволяет человеку свободно выбирать, в каких масштабах возможного бытия прожить ему свою земную (единственную) жизнь. И ещё одно предварительное замечание: человек является свернутой до размеров одной индивидуальной жизни Вселенной, в терминах античных философов — "микрокосм". Таковыми люди являются лишь потому, что образуют множество, популяцию, коллектив, общество. Если бы человек был один, он бы не был микрокосмом, ибо он не мог бы отличать себя от мира. Индивид есть микрокосм потому, что он существо общественное, коллективное. Человека вне общества не может быть ни в филогенезе, ни в онтогенезе. Маугли возможен лишь в художественном воображении. Человек — существо разумное и коллективное.

В начале человеческой истории, как утверждают антропологи, историки, философы, индивид был растворен в коллективе, который представлял собой некий не дифференцированный на отдельные личности монолит. Нормы жизни, определяемые традициями и обычаями, носили тотальный характер, не допуская никаких исключений ни для кого. "Демократизм" был основан на абсолютном "тоталитаризме". Низкий уровень материальной и духовной жизни обязывал всех во имя всеобщего выживания быть предельно одинаковыми (тождественными) с обществом, его требованиями. Опыт общества был обязательным и доступным для всех. "Первобытное родовое общество, — пишет А.А. Богданов, — это мир стереотипных людей, с ничтожными вариациями повторяющих один другого. Формы жизни просты, элементарны, однообразны; все, что доступно в опыте одному члену родовой группы, доступно и всякому другому; что делает и умеет один, то делает и умеет всякий другой; что знает один, то знает и всякий другой. Одинаковая среда, в которой каждый из них живет и действует: одна и та же маленькая группа людей, один и тот же маленький клочок природы. Одинаковы и средства, которыми каждый располагает в своей жизни и деятельности: один и тот же стихийно накопленный группой запас трудового опыта, одни и те же примитивные орудия.

Тут нет ничего такого, что выделяло бы некоторых среди остальных принципиально более широким содержанием жизни, ничего такого, что отличало бы некоторых от остальных принципиально иным материалом опыта. Есть только незначительные количественные различия силы, ловкости, памяти, сообразительности; по существу, в полном жизненном цикле особый опыт каждого равен опыту всех.

Мышление людей при этом имеет "сплошной" характер. Группа живет как целое; нет личности, нет идеи "Я" как особого центра интересов и стремлений. Оттого в первобытных языках и не было личных местоимений"<sup>4</sup>. Богданов отмечает, что простота и цельность первобытной жизни нельзя представлять как "золотой век" человечества, когда процветали равенство, братство, свобода. Дикость не есть гармония. Однообразие не есть согласие. Психическое тождество заменяло понимание. Точнее, понимание со временем заменит эту психическую одинаковость. Отсутствие противоречий не есть совершенство. Первобытная жизнь почти неподвижна. Тысячелетиями монотонно повторяется одно и то же. Содержание мышления, как и содержание жизни, сводится к небольшому числу привычных эмоций, мыслей, слов и дел. Посмотрите в музеях на орудия труда того времени - можно прийти в ужас от убожества, которое повторялось не просто из столетия в столетие, а из тысячелетия в тысячелетие. Все построено на привычке, стереотипах, обычаях и традициях. Все всегда должно быть привычным и не требующим объяснения. Творческое начало в такой жизни сведено до минимума, так растянуто по времени, что на столетия приходится микроскопическая новизна. Вся жизнь такого общества протекает во внешнем плане. Люди в себе почти ничего не переживают, их переживания, как и все остальное, происходит в эмпирически доступных формах. Вся система общественного устройства работает на то, чтобы закрепить любое, даже самое незначительное, достижение на века. Основные силы направлены на то, чтобы сохранить, уберечь человеческое начало, не дать природе задавить новорожденное разумное существование. Накопление идет, но такими черепашьими шажками, что их практически незаметно даже в течение

---

<sup>4</sup> Богданов А.А. Вопросы социализма. М., 1990. С.31.

десятков тысячелетий. Такое общественное бытие создает определенный тип мировоззрения, с помощью которого само поддерживается. Каждое общество имеет доступное для него общественное сознание, которое представляет собой совокупность чувств и представлений людей о себе и о мире, в котором они живут. Это сознание, как и основы материальной жизни, передаются от поколения к поколению. Алгоритмом всего многообразия текущих чувств и представлений служит особая часть духовной жизни людей — мировоззрение. Сумма тех чувств и мыслей, которая образует мировоззрение, отличается от других чувств и мыслей тем, что остается неизменной в течение всей жизни человека. Она составляет то, что люди ощущают и осознают как свое "Я". Раз возникнув в возрасте от двух до пяти лет, наше "Я" сопровождает нас до самой смерти. Вокруг этого "Я" могут накапливаться, храниться, забываться множество преходящих чувств и мыслей, часть из которых впоследствии может закрепиться в обществе и войти в мировоззрение следующих поколений. Мировоззренческие чувства и представления людей о себе и о мире образуют духовное "естество" человека, как и его природное естество. Без них человек теряет самого себя для себя, перестает себя идентифицировать в разных обстоятельствах, в разных состояниях, в разных возрастах со своим изначальным "Я".

Педагогика с большой буквы занимается как раз связыванием мировоззрения разных поколений, она служит буфером, смягчающим столкновения между ними, разрешает противоречия, чтобы старое поколение не выпало из новой жизни и чтобы новое поколение вписалось в старую жизнь.

Мировоззрение, характерное для первобытной эпохи, отличается тремя основными параметрами:

— мир людей и вещей дан первобытному человеку лишь с эмпирической стороны. Чувственное восприятие мира является основным способом осознания происходящего. Сущностные свойства, умопостигаемые аспекты и стороны природы и общественных явлений остаются недоступными для первобытных людей. Все, что помогает передавать опыт подрастающему поколению, тоже предельно эмпирично. Например, многие приемы практической деятельности передавались через подражание. Но люди не были бы людьми, если бы имитационные механизмы оставались такими же, как у животных. Люди удвоили жизнь, создав искусственную сферу жизни, нарочитую жизнь, игровую копию жизни. Настоящий опыт первобытные дикари передавали через ритуальные танцы. Моторика тела закрепляла моторику мозговых извилин. Биологическая память тела предшествовала мозговой памяти. Прежде чем мыслить головой, человек мыслил всем телом. Прежде чем думать головой, он думал всем телом. Локализация центров чувствования и мышления в голове, в головном мозгу происходила по мере развития как чувств и мыслей, так и самого головного мозга. Прежде чем появились идеальные образы в головах людей, эти образы проигрывались в искусственной, игровой, нарочитой, зряшной, ненастоящей (ритуальной) жизни. Люди мыслили внешними движениями, прежде чем появилось внутреннее движение мысли. Эмпиризм той эпохи предполагал чувственную доступность всего, что происходило с человеком и в человеке. Понятно, что все приемы передачи опыта были тоже внешними, эмпирическими. А минимальность опыта, о которой говорилось выше, предполагала полное совпадение того, что мы ныне называем воспитанием и обучением. Собственно пока было нечему делиться на

воспитание и обучение, ибо все сводилось к одному — обеспечить жизнь в каждом моменте бытия.

Эмпирическая педагогика вместе с первобытным обществом не исчезла, она сохранилась и в том, что она породила, и в самостоятельном виде. Подобно тому, как бабушки живут и в детях с внуками, и сами по себе, наряду с ними, так эмпирическая педагогика живет и ныне, имея весьма почтительный возраст. Породив новые педагогические уровни, эмпирическая педагогика в течение сорока тысяч лет продолжала свое относительно самостоятельное развитие и накопила на сегодня весьма солидный опыт, которым неразумно пренебрегать современным педагогам;

— вторая особенность первобытного мировоззрения — его синкретичность, недифференцированность форм активности человека. Проще сказать, слитность в жизнедеятельности, а тем самым в мировоззрении чувств, мыслей, слов и дел. То, что он делал, о том он и думал. То, о чем думал, он и был в состоянии говорить. То, что делал, думал, говорил, то и чувствовал. В любом варианте все четыре основные формы активности у дикаря были слиты воедино. Но такая цельность натуры вовсе не от каких-то высоких соображений и качеств, а от того, что как раз таковых пока не было. Простота и неразвитость сделали предельно простыми и связи между чувствами, мыслями, словами и делами. Самая простая связь, известно, непосредственная, что мы и видим. Отсутствующая как таковая, как самостоятельное общественное явление, педагогика тоже, во-первых, была неразрывно слита со всем общественным сознанием, во-вторых, опиралась на наличную синкретичность людей и сама была синкретичной. Синкретичная педагогика синкретично передавала синкретичный опыт поколений. Синкретичная педагогика не исчезает вместе с первобытным обществом, а так же, как и эмпирическая педагогика, продолжает свое историческое существование до сегодняшнего дня;

— третий характерный признак первобытного мировоззрения - полное тождество индивидуального и общественного сознания, о котором уже говорилось в приведенных выше словах А.А. Богданова. Вот аналогичное суждение: "Традиционный образ жизни — это роевой образ жизни, — пишет В.Н. Финогентов. - Здесь нет и не может быть личности, личностного самосознания. Сознание каждого индивида, в сущности, тождественно коллективному сознанию, сознанию данного сообщества"<sup>5</sup>.

Неразвитость индивида и отсутствие личности делали первобытную педагогику тотально общественной, даже не коллективной, для этого нужен хорошо развитый коллектив, а именно тоталитарно целостной. Первобытная педагогика имела дело не с людьми, а с абстрактным обществом. Даже не с обществом, а с его нерасчлененной целостностью. Отсутствие развитых форм осознания себя и мира, в котором они жили, привело к "перевернутой логике", когда отношения между людьми и вещами приобретают алогичную, хаотичную форму. Педагогика, растворенная в повседневной деятельности, передавала новым поколениям не очищенный общественной практикой опыт, а какие-то ритуалы, обряды, которые эмпирически вовсе не были похожи на то, что полезного и реального в них содержалось. Настоящее полезное нужно было потом еще уметь вычленять. Такая педагогика была бы обречена сохранять и передавать все без разбору и была бы погребена под массой случайных элементов. Но этого не происходит в силу того, что первобытный педагогический опыт сохранялся в мировоззрении. Все, что не успевало

<sup>5</sup> Финогентов В.Н. Лекции по философии. Уфа, 1998. С.26.

закрепиться в мировоззрении, уходило из жизни. Даже в перевернутой форме педагогика передавала лишь общественно полезное, то есть гуманистическое, что еще раз подтверждает наш тезис о ее гуманистической сущности.

Древний мир не исчерпывается только первобытным мировоззрением и родоплеменной организацией общественной жизни. Но мы должны отметить как специальный этап развития педагогики соответствующие механизмы накопления, хранения, обработки и передачи наличного опыта социума от поколения к поколению.

Педагогическая деятельность, как и все другие формы деятельности, была вплетена в общую жизнедеятельность людей. Если говорить современным языком применительно к явлениям того времени, то и воспитание, и образование осуществлялись как внешняя общественная жизнь всего коллектива. Личной жизни как таковой в современном смысле не существовало. Все были заняты только общественной деятельностью, что и составляло личную жизнь каждого. Поколения связывала стандартизация бытия, однообразие и монотонная повторяемость и служила главным методом сохранения и передачи полезного опыта человеческого способа существования. Педагогическая парадигма была построена на "двух китах": стандартизация и полное подчинение индивида обществу. Последнее можно назвать "насилием", но в контексте той действительности оно не воспринимается как ограничение свободы, ибо пока нет личности, нет персонального "Я", которое могло бы ощущать давление общества на собственную индивидуальность. Незрелость предполагала тождество свободы и насилия: нет свободы — нет и насилия. Человек был полностью подчинен обществу и в этом ограничении он находил свою свободу от смерти, на которую он был бы обречен, если бы надумал искать личную свободу. В соответствии с той "перевернутой логикой" бытия и мышления свободу даровали личности в качестве наказания: нарушитель общественных стандартов получал свободу от общества — изгонялся. Общество освобождалось от опасности разрушения благого насилия, предоставляя отдельному человеку свободу самому решать, как ему жить. Быть в поле действия общественного насилия воспринималось как свобода, а свобода — как насильственное наказание. Смешно или грустно, но в своем изначальном смысле свобода была преступлением против общества и во вред себе. Педагогика как позитивное общественное явление, стоящее на защите основ развития в людях человеческих (гуманистических) начал, на этом этапе была защитницей тотального насилия — воспитывала и обучала полному и безоговорочному подчинению общественным стандартам. С высот современных знаний такая позиция педагогики понятна. Природе не из чего создать человека, кроме как из животного материала. Она не стала лукавить: оставила все как есть. Человек - тоже представитель зоологического мира, но только с одним нюансом, в котором заключена вся природная новация превращения животного в человека. Природе неоткуда брать новое, кроме как из самой себя. Она так и сделала. Она лишь изменила то, что было в животном царстве. Даже здесь она пошла по наилегчайшему пути. Не стала мудрствовать долго: ввела в закон зоологического бытия простое отрицание, запрет — и получилось нечто совершенно и принципиально новое. Человек — это биологическое существо, которому запрещено жить по законам естественного отбора, по законам зоологического индивидуализма. Чтобы быть человеком, надо иметь (приобретать) механизмы торможения, блокировки, отмены, запрета зоологических детерминант жизни. С этого начинается человек. Первобытная

педагогика в первую очередь была направлена на то, чтобы не дать только что появившемуся "существу разумному" снова скатиться в лоно породившей его зоологии. Для этого необходим был полновластный диктат общества. Коллективность и стала первым и самым эффективным механизмом, блокирующим закон естественного отбора. В человеческом сообществе выживала не сильнейшая особь, а коллективная. Общество было гарантом человеческого в человеке, оно не давало отдельной человеческой особи превратиться в животного, а педагогика аккумулировала и транспортировала то культурное, что появлялось, когда *Homo sapiens* уже жил по законам общества, противоположным зоологическим. Тогда быть человеком означало быть общественным. Задача общества — закрыть, отменить действие закона естественного отбора, а педагогики — копить, хранить и предавать из поколения в поколение то, что делает человека антиподом животного. Диктат общества был на начальном этапе истории гуманистической необходимостью. Культурный багаж человечества, который бы мог бороться с зоологическими началами в человеке, был настолько мал, что пришлось воспользоваться тем, что могла представить природа. Педагогика была механизмом преемственности стандартных форм абсолютного доминирования общества над персоной, над личностью. Но при этом механизмы преемственности имели как бы два вектора, одинаково оберегающих социальность от разрушения. Первобытное человеческое общество могло быть уничтожено как вторжением зоологических начал с предыдущего уровня развития природы, так и поспешным распадом на отдельные субъекты. На этом этапе для сохранения и укрепления разумных начал жизни оправданной была лишь коллективная субъективность, а не личностная. Индивид в первобытном обществе субъектом не был, он оставался объектом, но таким, которому было запрещено жить по зоологическим законам. Человек может выступать объектом и в современном обществе, но неизменным остается первичная демаркация между человеком и животным. Быть объектом для человека вовсе не означает не быть человеком. Человек-объект также социальное разумное существо как и человек-субъект. Первобытная педагогика работала на сохранение механизмов воспроизводства человека-объекта, то есть в современных терминах — занималась социализацией, блокируя тенденции как зоологизации, так и индивидуализации, персонализации, формирования личностных начал. Педагогика работала на то, чтобы люди оставались людьми, и стояла на стороне тех механизмов, которые это обеспечивали.

Опережая отметим то, что уже ясно проступает на этом этапе исследования темы. До той поры, пока в первобытном обществе развитие шло эволюционно, то есть общество оставалось стабильным, описанная парадигма первобытной педагогики накапливала лишь внешний собственный опыт, не касаясь своей сущностной основы. Педагогические приемы, средства и формы могли меняться в зависимости от различных условий и обстоятельств, продолжая служить все той же цели — обеспечивать обществу сохранение его отличительной от животного царства особенности: жить по антизоологическим законам. Эволюционные изменения имеют отличительные от революционных особенности. Дело даже не в количественных и качественных характеристиках, даже не в наличии или в отсутствии конфликтов. Эволюционные реформы могут оказаться более драматичными (и даже кровавыми, например, всякие дворцовые перевороты) и конфликтными, чем революционные. Дело даже не в том, что эволюционные реформы касаются, как правило, внешних сторон и качеств, не затрагивая внутренних сущностных, даже не в том, что касаются

одной или нескольких аспектов педагогики, а революционные — всех сторон. Дело обстоит значительно серьезнее. В кризисные периоды общество впадает в хаос, в нечто такое, что не имеет никаких аналогов в логике. Здесь нет никакого порядка и определенности: ни сущностного, ни феноменального; ни количественного, ни качественного; ни целого, ни частичного. Хаос — диаметрально противоположность порядка, организации, упорядоченности, системности, логичности. Хаос не есть ни симметрия, ни асимметрия; он даже не есть их синтез, тождество, единство. Хаос есть беспорядок больший, чем логический беспорядок. Хаос есть нелогичный и сверхлогичный беспорядок. Хаос — период безвременья, абсолютной максимальной неопределенности и абсолютно минимальной вероятности любого порядка. Тем удивительнее то, что потом возникает из этого хаоса, ибо вероятность его была равна почти нулю. Эта реализация почти нулевой вероятности представляется порой как чудо: то, что невозможно, но произошло. В эти периоды общество и люди лишаются самого главного, что их привязывает к сфере разума (ноосфере), — мировоззрения. Теряют свое "Я", перестают узнавать самоё себя в самом себе, перестают идентифицировать себя со своим прошлым, теряют исторические корни, становятся, как говорит великий писатель, "бездомными". Педагогика нужна тем, у кого есть дом, чтобы помнить о тех ценностях, которые там хранятся и которые делают нас теми, кто мы есть. Педагогика — система идентификации новых поколений в культуре отцов и матерей всех предыдущих поколений. Педагогика есть проектор, который показывает, кто ты есть на экране общечеловеческой культуры. В период хаоса исчезает педагогика. Точнее, хаос начинается тогда, когда исчезает педагогика. Отсутствие педагогики, с ее определенными мировоззренческими нормами, и есть первый признак наступления хаоса. Вместе с педагогикой исчезает связь времен и наступает безвременье, когда вместо логики приходит абсурд, вместо порядка — хаос, место разума занимает сумасшествие и мистический бред, вместо закона царит произвол, зло замещает добро, уродством восхищаются, ложь выдают за истину. Задачи второй и третьей глав как раз в том, чтобы выяснить конкретные механизмы и суть изменения в педагогике и в частности в системе образования и профориентации (на примере формирования корпуса учителей) в периоды стабильного развития общества и в периоды кризиса (хаоса).

Эмпиризм, синкретичность, безличность, стандартность, стереотипность, деспотичность, категоричность требований, консерватизм — эти и все другие характеристики механизмов преемственности поколений (педагогики), хоть и чрезвычайно медленно, но исторически менялись.

"При всей своей неподвижности первобытный мир обладает своими собственными силами развития. Это, конечно, стихийные, биологические силы: размножение, перенаселение, голод... Они вынуждают развитие, и оно совершается — в долгом ряду тысячелетий, с такой медленностью, которая недоступна нашему воображению.

Сначала это развитие имеет чисто количественный характер: поле опыта расширяется, сумма переживаний возрастает, — но "общество" остается комплексом однородных единиц, "человек" — существом цельным и стереотипным. Это продолжается до известного предела, за которым изменения становятся качественными.

Сумма коллективного опыта возрастает до таких размеров, что отдельный человек овладевает ею только в поздних стадиях своей жизни, да и то не каждый в полной мере. Тогда выделяется старший в роде, как носитель всего опыта

группы, в противоположность остальным ее членам, располагающим лишь неполным опытом.

Первоначальная однородность отношений внутри группы шаг за шагом исчезает. Один, опираясь на свой накопленный опыт, начинает указывать, остальные — следовать его указаниям<sup>6</sup>. Первобытное общество достигло порога, за которым начинается новый этап. В обществе появляется "Один", который не есть "все". Дробление общества идет по многим аспектам и направлениям. Появляется разделение труда, намечаются контуры отделения "головой" от "рук" (умственного труда от физического), есть уже повелевающие и подчиняющиеся. В истории человечества было множество вариаций расслоения первобытной тотальности по его эмпирическим признакам, но сущность везде одна и та же: из общества выделяется "Я", вместе с этим появляется насилие и свобода, обязанности и права, разделение труда, неоднородность людей по полу, по возрасту, по силе, по ловкости, по особенностям психики, по роли и месту в обществе. Не допускавший никаких исключений деспотизм безличного общества в форме совокупности не подлежащих обсуждению обычаев и традиций подмывается сначала возрастающей активностью роли "заветов предков", допускающих исключения на основе прецедентов, а потом и персональным авторитетом предка, сначала покойного, а потом и здравствующего. Так появляется распорядитель и организатор групповой жизни, противостоящий большинству подчиняющихся. Коллективная форма выживания остается еще основой общественного существования. Поэтому все противоречия и конфликты решаются с позиции совокупной пользы. Авторитет духовного (разумного) начала должен подчинять себе биологические стимулы, освободившиеся от прессинга общества. Разумность — один из самых главных оснований человеческого бытия не только с позиции ее полезности, но в первую очередь уникальности, оригинальности, неповторяемости нигде, кроме человека. Именно этот признак и должен был стать ориентиром, маяком человечности человека. Если раньше зоологическую активность закрывало общество как таковое вообще, то теперь эту функцию должен был выполнять авторитет духа (знаний) старейшины, вождя. Сила духа эмпирически принимала форму силы слова предка, старейшины, вождя. Деспотизм авторитета мало чем уступал первоначальному насилию общества. Различие в том, что тогда насилие не имело ни внешнего, ни внутреннего характера. Теперь дело обстоит иначе: свобода оказалась внутри человека, а насилие — вне него. Внешняя воля вождя и собственная воля отдельного человека могут и не совпадать. И педагогика становится инструментом формирования такой индивидуальной воли, которая умела бы и могла подчиняться внешней воле во имя духовности, то есть человечности. С новым этапом развития общества возникло и новое мировоззрение. Оно содержало многое из прежнего тождества индивидуального и общественного, из синкретичности, но пробило значительную брешь в эмпиризме. Специфической особенностью нового мировоззрения был один признак — вера в сверхъестественную силу. Эмпиризм предполагал, что весь предмет или явление исчерпывается чувственными свойствами. Новое видение человека и мира, в котором он живет, обнаружило, что за эмпирической, чувственной поверхностью всего скрывается не эмпирическая таинственная сила. Она способна нарушать эмпирические связи явлений и предметов, событий и судеб. Она вне законов привычного мира. Она пугает, страшит, но способна приносить

---

<sup>6</sup> Финогентов В.Н. Лекции по философии. Уфа, 1998. С. 32.

не только вред и зло, но и пользу и добро. Мы с высот XX века понимаем, что здесь работает перевернутая логика. В такой мистифицированной форме общественное сознание занимается оправданием появления индивидуальной духовности. Она как сила потусторонняя общественному — нечто новое, разрушающее старое, привычное, но в то же время несущее какие-то пока не до конца ясные блага. Индивидуальное сознание находится внутри общественного, по ту сторону его данности. Так и таинственные силы находятся по ту сторону эмпирической данности природы. Таинственная сила авторитарна, она пока ничего не доказывает, а просто пугает своими необычными возможностями. Человечество стоит на пороге возникновения у него теоретического мышления, возможности которого отличаются от возможностей эмпирического сознания и познания. Люди обнаружили, что за эмпирическими свойствами предметов и процессов кроются еще умопостигаемые, сущностные, теоретические свойства, знание которых изменяет степень овладения человеком собственными и природными сил. Мировоззрение первобытных верований (фетишизм, тотемизм, анимизм, магия) и есть появление в истории человечества теоретического мышления в мистифицированной (перевернутой) форме.

В педагогическом аспекте нашим современникам трудно достоверно воспроизвести картину промежуточного хаоса, огненным смерчем пронесшегося над головами первобытных людей. Мы видим не сам процесс, а следствия и результаты. Из обломков первобытного мировоззрения появилась сверхъестественная сила, олицетворяющая мощь субъективности, духовности, человеческой сознательной воли, свободного выбора. Дух, спрятавшийся за обыденностью, стал править балом человеческой истории. Именно он теперь, во-первых, не позволял выйти на волю зоологическим инстинктам людей и превратиться в животных, во-вторых, укреплял и наращивал "человеческое в человеке". Духовность стала основой культуры. Раздробление сплошного общественного сознания на отдельные "души" меняет определенным образом и статус педагогики. Она продолжает выполнять свою главную задачу — сохранять связь времен. Пора уточнить, не просто времен, а связь социального времени. Педагогика связывает поколения (детей с родителями) не биологически — это компетенция природы, генетики, а социально. Педагогика связывает людей тем, что в них есть "чисто человеческого", культурного, в узком смысле духовного. Цель педагогики во все времена двудея и одна и та же: не дать людям скатиться к животному существованию и наращивать в себе культурные достижения человечества. Конкретные средства меняются от эпохи к эпохе, а цель остается инвариантной при всех изменениях. Разделение мира на видимый и скрытый, явный и тайный вызывает и дробление социального мира. Эмпирическая жизнь продолжается, сопровождаемая понятными и ясными представлениями. Этот пласт — область здравого смысла и практических знаний. В этой части педагогика остается прежней — в "живой жизни" собирает, хранит, обрабатывает и передает общественный опыт. Она еще не выделилась из общей трудовой деятельности. Практическая педагогика остается в лоне практической жизни. В этой части практика пока не имеет рефлексии, то есть не занимается специально осознанием своего собственного педагогического опыта. Здесь развитие еле заметное, но оно уже есть. Дробление общества на отдельных индивидов сталкивает педагогику с позиции стандартности, трафаретности, шаблонности. Приходится считаться с появившимся различием между людьми. Сама педагогика должна начать изменяться. В новой ситуации она не может быть одна и та же по отношению ко всем. В области эмпирической педагогики

появляется по необходимости метод "ощупывания" (в зрелом виде - метод проб и ошибок), метод постоянного контроля достоверности в форме "своими глазами видел", метод иллюстрации, метод личного примера. Но самое главное - это выделение в самостоятельную область одного из методов педагогики, который может быть рассмотрен как начало самостоятельного становления ее самой и появление новой, второй части, которой суждено стать теоретической педагогией. Это — повторение, которое на предыдущем этапе выступало как общая часть жизни общества. Хотя мы говорили, что она есть то, чего нет у животных: искусственное отображение жизни в виде полезных действий вне реальной практики (чаще в виде моторики, ритуальных танцев, игр). На первый взгляд бессмысленная, одуряющая и бесконечная "пляска" тогда призвана была, во-первых, не позволять индивидуальной особи оставаться один на один с самим собой, чтобы он постоянно оставался элементом общества в целом, а тем самым не впал во власть зоологических механизмов поведения. Этой бесконечно повторяющейся активностью подавлялось в человеческой особи животное начало. Он был как бы непрерывно привязан к общественной форме существования, общество ни на секунду не выпускало индивида из своих рук, постоянно занимая его, пусть даже зряшными, но общественными формами деятельности. Общественность должна была быть приклеена на каждого намертво, и не должно было быть никаких пауз в общественном бытии индивида, ибо это означало бы откат его в царство животного мира, так как отдельной индивидуальной жизни, отличной от общей популяционной, у человека еще не было. Во-вторых, эти бесконечные пляски и были педагогией того общества, проявлением педагогических элементов в жизни общества, ибо в этих "играх" и "плясках", ритуалах и обрядах, происходило закрепление, хранение и передача опыта в форме "искусственной работы". Прямое несоответствие мы тоже попытались объяснить: в неразвитом обществе любое отражение приобретает форму "перевертышей". В этом природа отраженного проявляет свою относительную самостоятельность по отношению к отражаемому. В отдаленной перспективе это будет относительная независимость субъективного от объективного. На уровне нового мировоззрения первобытных верований эмпирическая педагогика провела вполне осязаемую черту между своими методами и "методом повторов", уступив последнее "педагогике сверхъестественного". Эта часть педагогики призвана была собирать, хранить, обрабатывать и передавать "сверхъестественный" опыт общества. Понятно, что ничего сверхъестественного там не было. Как мы выяснили, в форме перевернутой логики общественное сознание проявило появление в его активе начал теоретического сознания, появление знаний об умопостигаемых сторонах и свойствах предметов и процессов. Эти скрытые от зрения, слуха, обоняния, вкуса, осязания свойства доступны лишь сознанию, уму человека, их можно только понять, но не потрогать, посмотреть, послушать, понюхать, на вкус попробовать. Такие теоретические свойства были тогда из-за бедности знаний не развиты и таинственны. Потому они относились к разряду сверхъестественных явлений. То, чему предстоит стать основой логического мышления, на первых шагах приняло диаметрально противоположную форму алогизма, противопоставляя себя логичности эмпирических знаний об эмпирических свойствах и процессах действительности. Вместе с этой реальностью в жизни общества возникли и механизмы их передачи молодому поколению. "Сверхъестественной педагогике" предстоит долгая и сложная судьба. Она, в измененных видах, будет сопровождать и философское мировоззрение, и

научное, а также религию, алхимию, астрологию, мантику, спиритуализм — вообще все иррациональное. На рассматриваемый период она занята транспортировкой "сверхъестественного" опыта общества с помощью таких же, как она предполагает, методов и средств. Опыт фетишистской, тотемистической, анимистической и магической педагогики обширен.<sup>7</sup> Многие сохранилось по сей день. Он интересен и заслуживает всяческого изучения, однако для нашего исследования детали не нужны. Поэтому мы подчеркнем лишь принципиальный момент. Появление авторитарно-дуалистического мировоззрения с его верой в сверхъестественную силу ставит перед педагогикой задачу транспортировать не только содержание опыта, но и его формы. Многие аспекты содержания общественного опыта становятся формальными, а многие формы опыта становятся содержательными. Педагогическая деятельность приобретает собственные формы, отличающиеся от того общественно полезного опыта, который она связывает и сохраняет в чередующихся поколениях. И эта форма начинает накапливаться, образуя содержание опыта педагогики, отличающегося от совокупного общественного опыта. Педагогика сама становится педагогичной. Это означает, что общественный опыт уже не передается от поколения к поколению непосредственно, а опосредуется специальным опытом педагогики. Новые поколения начинают воспринимать опыт прежних поколений через особый опыт педагогики, то есть смотрят на свое прошлое глазами педагогических оценок и принципов. Тем самым педагогика выделяется в особую область общественной жизни не просто как транспортирующая опыт поколений, а прежде всего этот опыт интерпретирующая. Характер этой интерпретации мы уже обсуждала. Он - гуманистический. Все достигнутое передается молодому поколению так и для того, чтобы в нем зародилось и развилось то, что делает людей людьми, то, что обеспечит представителям этого поколения возможность прожить коротенькую земную жизнь в масштабах, допустимых в мироздании лишь для Человека. Педагогика отсеивает плевелу и шелуху, сохраняя крупницы истины, красоты и добра во всем, что добыто человечеством и что подлежит усвоению последующими поколениями. Педагогика есть своеобразный общественный фильтр гуманистического содержания общественного опыта в процессе его передачи молодому поколению. Человек, сохраняющий константно совокупность своих специфических качеств, исторически меняется. Эти особые качества наполняются все новым и новым историческим содержанием. Задача педагогики и состоит в том, чтобы поддерживать непрерывно этот процесс "роста в человеке человеческого". Вследствие этого педагогика, в каждую эпоху по-разному решая эту задачу, в целом всегда носит общечеловеческий гуманитарный характер. По нашему мнению, "отрицательной педагогики" не бывает, есть извращение педагогики. Лжепедагогика — не педагогика в точном смысле этого понятия. Педагогика всегда и у всех одна — гуманистическая.

Наиболее ярко это проявляется на следующем уровне мировоззрения Древнего мира — мифологическом. Темную, скрытую за эмпирическими свойствами силу общественный опыт не может пока сделать истинно содержательной, светлой, ясной. Она продолжает оставаться темной. И область умозрительного познания заполняется просто-напросто внешними эмпирическими реалиями самого человека. Так появляются мифологические персонажи, образующие "ткань" мифологического мировоззрения. Чувственно

<sup>7</sup>См. Леви-Брюль. Первобытное мышление. М., 1934; Фрейд З. Тотем и табу // Труды разных лет. В 2-х т. Т.1. Тбилиси, 1991; Тайлор Э.Б. Первобытная культура. М., 1939.

художественное отражение действительности имеет свои нюансы, наряду со всеми обычными функциями мировоззрения. Как любое мировоззрение, оно интегрирует людей в определенное конкретно-историческое единство, выполняет также коммуникативную, познавательную, аксеологическую функции<sup>8</sup>. Но начавшаяся история классового общества прежде всего связана с разделением труда и специализацией. Они то и будут определяющими темами в мифах. Мифологические боги и другие персонажи специализированы по различным областям. В их поступках, словах, мыслях и чувствах в перевернутом виде познается неэмпирическое содержание общественной действительности и опыта. Реалии настоящей жизни и опыт уже непосредственно не совпадают, порой противоречат друг другу, отрицая один другого. То, что есть, и то, что должно быть, и то, что бы хотелось иметь, расходятся, не совпадают. В такой ситуации дифференцируется и педагогика, она в себе самой обособляет воспитательную и обучающую функции, которые тоже однозначно перестают совпадать: становятся возможны разные варианты, когда обучение мешает воспитанию, или наоборот. Педагогика воспитания и педагогика обучения начинают осознавать свои особые интересы. Процесс этот достигнет своей вершины в следующем типе мировоззрения — в философии. "Многознание уму не научает"<sup>9</sup>, — скажет Гераклит. Однако закончим рассмотрение особенностей педагогики, соответствующих мифологическому мировоззрению. Точнее, нас теперь будут интересовать те аспекты, которые заявлены в названии исследования, — ценности в истории педагогики.

Появление специализации нарушает первобытное тождество индивида с обществом, содержание жизни отдельного человека суживается. Совокупный опыт оказывается разделенным между людьми. "Человека-общества" уже не существует. Появились человек-горшечник, человек-портной, человек-купец, человек-жрец, для которых мир, природный и социальный, заслоняется кругом, иглой, прилавком, жертвенником. "Специальным опытом определяется специальное мировоззрение. В сознании одного специалиста жизнь и мир выступают как мастерская, где каждая вещь готовится на свою особую колодку, в сознании другого — как лавка, где за энергию и ловкость покупается счастье, в сознании третьего — как книга, написанная на разных языках и разными шрифтами, в сознании четвертого — как храм, где все достигается путем заклинаний. В сознании пятого — как сложная, разветвляющаяся схоластическая задача"<sup>10</sup>. Но самое главное, вместе со специализацией появляется тот элемент, который станет главной головной болью педагогики на многие тысячелетия — непонимание людьми друг друга.

Отныне и во веки одной из главнейших задач педагогики станет проблема преодоления барьера между людьми, научение людей понимать друг друга методами, средствами, способами, присущими разумным (гуманным) существам. Педагогике отныне предстоит не просто передавать опыт, а передавать его в формах, доступных пониманию того, кому передают. Таким образом, педагогика предварительно должно учить людей пониманию друг друга, то есть научить их быть людьми в мире, где существует специализация — основа разделения людей, а тем самым и основа возможности непонимания. Специализация создаст особые специализированные языки, которые станут

<sup>8</sup> См. Токарев С.А., Мелетинский Е.М. Мифология // Мифы народов мира. Энциклопедия. В 2-х т. Т.1. С.11-20.

<sup>9</sup> Фрагменты ранних греческих философов. Часть 1. М., 1989. С. 195.

<sup>10</sup> Богданов А.А. Вопросы социализма. М., 1990. С. 35.

разными естественными языками разных народов. И педагогика как общечеловеческая структура, о чем мы уже выше неоднократно говорили, вынуждена будет взять на себя еще и функции переводчика не только содержания гуманитарного опыта, но и формы его оформления. Педагогика окажется ориентированной в двух плоскостях: по горизонтали — между народами и по вертикали — между поколениями. Порой перевод ценности "отцов" на язык "детей" окажется более трудным делом, чем перевод с одного языка на другой.

Специализация разъединяет общество на самостоятельные элементы и группы элементов, но не разрушает его. Более того, общество, разрастаясь по специальным направлениям, начинает развиваться намного быстрее, чем раньше. И специализация выявляет еще одну особенность развития социальных систем — их противоречивость. Чем больше и крепче общество, которое развивается на основе специализации, тем сильнее в нем противоречия.

Конкуренция и вражда — обратные стороны специализации. Педагогика вынуждена считаться и с этим. Специальная, или специализирующая, педагогика вынуждена учитывать и этот фактор жизни. Конкуренция и вражда могут быть и между поколениями, этими берегами, которые педагогика постоянно стремится соединить или хотя бы перебросить мост между ними. Если полюса будут отталкиваться, соединить их нелегко. Педагогика как гуманистический элемент в структуре общества вынуждена решать задачу примирения людей, народов, культур, поколений. Из недр общественного разделения труда вместе со специализацией возникает индивидуалистическое сознание со своим эпицентром — "Я". Напомним, что человек - существо не только разумное, но еще и коллективное. Ни одно "Я" не может существовать в абсолютной изоляции, не только в условиях первобытного тотального доминирования общества над индивидом, но и во всяком ином отрезке истории. В специализированном обществе индивидуальное "Я" может существовать и осознавать себя только потому, что есть иные "Я", с которыми оно может взаимодействовать, и в этом контакте выявить и познать как свое тождество, так и различие с другими людьми.

Появление индивидуального опыта порождает противопоставление и отделение его от общественного. Индивид, осознающий свою цельность, перестает понимать целостность общества и свою неразрывную связь с ним. Перед педагогикой возникает лес индивидуальных опытов и проблема соотношения этих отдельных опытов между собой и с совокупным общественным опытом. Педагогика вынуждена заниматься передачей опыта не только по вертикали временной оси истории, но и по горизонтали. Задачей педагогики становится соединение в единую гуманитарную целостность разрозненного опыта индивидов, принадлежащих одному поколению. Здесь все: преодоление непонимания и вражды, примирение и перевод, убеждение и насилие, фильтрация на гуманность и объединение, выработка методов и средств коммуникации и распространение аксеологических норм, формирование способности понимать и создание психической стабильности и многое другое — что включает в себя педагогика.

При всех различиях философские школы возникают как запрос раздробленного общества собрать разрозненные народы и людей в новую целостность, отличную от первобытной своим основанием. Как говорилось выше, исходное единство (целостность) общества было основано на естественной природной необходимости. Новая целостность, по мнению

философов, должна быть основана на свободном объединении людей. Века пройдут на пути поиска основ такого объединения. Идеи рая, коммунизма, богочеловека — голоса из единого хора. Философская педагогика в отличие от первобытного, первобытно-религиозного, мифологического делает акцент не на эмпиричности, не на синкретичности, не на социальной тождественности, не на вере в сверхъестественные силы, не на чувственной художественности бытия и познания, а на их понятийности, словесности, речевой оформленности. Начинается педагогика, где "сначала было слово". Философичная педагогика настаивает на выражении всего комплекса проблем педагогики непременно в форме понятий. У истоков это — плюс, на исходе это — минус. Положительное в том, что появляется, формируется, закрепляется специфически человеческий способ а) торможения зоологических стимулов поведения и б) накопления гуманитарных ценностей — разумное убеждение, доказательство, логика. Риторика, можно предположить, была главным инструментом такой педагогики. Древнегреческие философы много и охотно говорят на любые темы. Философия и педагогика охватывают все стороны культурной жизни. Сократ считал, что счастье человека в мудрости, но мудрости нельзя научить. Мудрость изначально присуща человеку, в каждом человеке есть дитя богов — гений ("деймоний"). Но будет или нет человек руководствоваться им, зависит от самого человека, его выбора. Задача философа (Сократ не вычленил педагогику из философии) в том, чтобы с помощью бесед (слов) помочь людям разбудить в себе гения, чтобы все, чем они будут заниматься — политика, торговля, мореходство, земледелие — было истинным, соответствующим божественной мудрости. Только тогда, по мнению Сократа, человек будет истинно счастливым. В Сократовской педагогике заложена вся будущая ее история. Философия убеждает человека в том, что он единственное в мироздании существо, способное само определять диапазон своего бытия от ничтожества до бога, от абсолютного небытия до абсолютного бытия. Педагогика учит тому, как в данной конкретной обстановке и условиях этого достичь. Отметим еще одно обстоятельство. На этапе первого классового общества происходит разделение педагогики на теоретическую и практическую, философскую и государственную. С долей огрубления можно заметить, что в официозную школу переходит многое из того, что мы рассмотрели выше. Происходит переход от неинституциональной социализации к институциональной. Прежде всего там господствует внешнее насилие. Государственные школы всегда, во все эпохи были по существу таковыми независимо от того, какими бы идеологическими ширмами не обставлялись. Они по-своему нужны, мы их не охаиваем. Мы констатируем факт. Государственные школы являются элементом структуры государства и этим определяется их статус, задачи, методы, средства и цели. Афинская государственная школа была поставлена на службу афинской политике. Так было тогда, так будет и всегда. Государственные органы насилия всегда будут стремиться прикрывать, оправдывать и обосновывать насилие общественной пользой, наличием несознательных элементов, скрытых врагов. Но все это ложь. Природа официальной школы такова, что она желает получить не просто граждан, но главным образом послушных граждан, отдрессированных повиновению и послушанию. Высшая цель такой школы, — чтобы цели государственной политики стали собственными желаниями, идеалами, мировоззрением каждого человека. Однобокое требование порождает однобокую педагогику с такими же методами, средствами и целями. Афинская школа времен Сократа не учила мудрости быть человеком по высшему вселенческому

масштабу бытия, а натужно производила послушных афинской демократической политике граждан, готовых за официальные ценности Афин принести в жертву свои жизни, рассматривая это как высшую добродетель. С этих пор существует официальная, разрешенная и санкционированная властью педагогика и педагогика как таковая. Другими словами, педагогика ограниченного своим уровнем развития общества, и педагогика общечеловеческая. Они, разумеется, имеют точки соприкосновения, взаимовлияют, но во многом и не совпадают. Отличий между ними много, но принципиальные заключаются в том, что первая добивается привычки и простоты, а вторая пластичности и гармонии. Первая хотела бы иметь одинаково типичных граждан, вторая стремится научить быть неповторимыми и оригинальными. Официальная школа психологична, сократовская — понятийна, преимуществом последней является формирование способности каждого изучить, понять и усвоить в любое время чужой опыт. Идеал официальной школы — фактически заполнить ученика бесчисленным опытом всех. И та и другая школа занимаются "специализацией", первая специализирует граждан, вторая — человека. В обществе они едины и одна без другой невозможны: нет гражданина, если нет человека, но нет и человека, если нет гражданской (общественной, социальной) жизни. Это соотношение можно представить и в виде внешнего (гражданская школа) и внутреннего (сократовская) или частного и общего. Приобретения общей школы делают возможным понять истины гражданской школы. В более широком плане перед нами происходит размежевание воспитания и обучения. Как это бывает всегда на начальных этапах, размеживающиеся стороны пока не совсем четко определены, контуры смутны и расплывчаты, но уже отчетливо просматриваются. Воспитание (сократовская школа) должно дать всем равенство опыта на основе полного взаимопонимания людей. Этого нельзя сделать на каком-то частичном уровне, ибо люди на Земле и в обществе не равны, они отличаются по расам, по уровню развития, по языку, по возрасту, по культуре, по полу, по интересам и тому подобное. Их равенство возможно лишь на абсолютных координатах человечности. Человек — существо разумное и коллективное, способное самостоятельно определять, как ему прожить свою коротенькую земную жизнь. Воспитание дает всеобщие основания бытия Человека. Новорожденному ребенку, прежде чем он станет кем-то, предстоит сначала стать разумным и коллективным существом. Он должен приобрести два качества: разумность — космическое, коллективность — социальное. Первое качество определяет его особое место в мироздании, второе — особенность его коллективности, которая всегда конкретно-исторична. Воспитание готовит космическое существо с конкретными земными чертами, разумность в конкретных исторических формах коллективности. А обучение делает из него работника и гражданина, ремесленника и политика, производителя и соседа, сотрудника и товарища, помощника и родственника. Воспитание, говоря образно, формирует внутренние атрибуты жизни людей, а обучение дает им внешние. След в мироздании останется в зависимости от того, как он воспитан, а след в истории — от того, чему он обучился. Воспитание всегда "косится на вечность", а обучение всегда конъюнктурно, привязано к обстоятельствам прошлого, настоящего или будущего. Воспитание занято ценностями бессмертной души, а обучение — обеспечением существования бренного носителя этой души — тела. Еще и еще раз повторяемся, что непроходимой границы между ними нет. Диалектика взаимоотношения воспитания и

обучения не сводится к их параллельному развитию. Они тесно переплетены, их взаимовлияние противоречиво. Долгая история их сосуществования показала, что в спокойные и кризисные периоды истории гипертрофируются или атрофируются то одни, то другие аспекты то воспитания, то обучения.

Подведем итог первого параграфа. Педагогика Древнего мира за долгие тысячелетия прошла путь от эмпирической синкретичности в недифференцированном обществе до самостоятельной общественной системы в классовом обществе. Педагогика, растворенная в совокупной общественной деятельности, превратилась в отдельную самостоятельную сферу общественной жизни. Софисты в Афинах в V в. до н. э. были уже профессиональными учителями мудрости. Они были освобождены от других видов общественно полезного труда и получали оплату за свою работу. В самой педагогике обозначились два раздела: воспитание и обучение. Софисты занимались в основном частным обучением. В это время существует также государственное официальное образование, которое предполагает наряду с обучением еще и гражданское воспитание, отличающееся от общественного воспитания своей конкретно-исторической определенностью и ограниченностью. Официальное воспитание (институциональная социализация) ставит своей целью формирование прежде всего гражданина, полезного данной общественной системе. В рассматриваемый период — афинскому демократическому государственному устройству. Цель общественного воспитания шире: вырастить и сформировать Человека, такого существа, который с помощью разума подавлял бы в себе зоологические начала и способствовал бы процессу накопления гуманитарных (культурных) ценностей. В гражданском воспитании этот момент предполагается как данность, с которой оно имеет дело.

Обучение так же, как и педагогика в целом, как и воспитание дифференцируется. Раскол по схеме "теория или практика". Обучения, теоретическое и практическое, начинают не только различаться, но порой и противоречить друг другу. Софисты больше уделяли внимание теоретическому обучению, предоставляя ученикам самостоятельно проверять практические результаты обучения.

В это время, в первой половине последнего тысячелетия до нашей эры, появляется класс людей, который и есть предмет нашего внимания. Это — учителя. В это же время начинает формироваться специальная область деятельности — обучение "на учителя", то есть педагогическая специализация. Учителя были и раньше, в Древнем Вавилоне и Египте. Учить специально на учителя начали, вероятно, именно софисты. Их деятельность примечательна ещё тем, что они учили не только риторике (искусству выигрывать спорные вопросы), но ещё и тому, как самому стать софистом. Обратим внимание на то, что педагогическая специализация была, как и любая другая, скажем, горшечная или кузнечная, делом мастера. Знаменитый софист имел своих учеников, которые смотрели, как работает их учитель, помогали ему и учились у него ремеслу. Точно так учили и купцы, и кузнецы, и мореходы, и пастухи. Такое обучение можно назвать практическим. Несколько иным было обучение военному делу. "На полководца" учили на войне, а ремеслу воина — до войны, по понятным причинам. Военное обучение не могло быть и чисто теоретическим, как например, политическое. Это дорого бы обошлось воину. Обучение военному делу было "полупрактическим". Игра выступает здесь как нечто среднее между теорией и практикой. В обучении появляется предметная модель. Но между ними нет принципиальной разницы. Цезарь учил

политической деятельности так же, как любой кузнец кузнечному делу. Обучение же "на софиста" предполагает один нюанс. Купец учит торговать и обманывать покупателя. Учит хитростям своего ремесла. Но ни купец, ни горшечник, ни кузнец, ни политик не учат тому, как учить своих будущих учеников и почему они так делают, а не иначе. Когда учат строить дома, результат зависит не только от мастерства учителя как строителя, но и от его мастерства как учителя. Вот эту вторую форму мастерства и выделили софисты в самостоятельную область как профессию. Акцент не на том, чему учить, а на том, как это делать. Обучение становится профессией, требующей особого мастерства, не связанного с мастерством иным. "Чистый учитель" — это и есть начало педагогической специализации. Чистые учителя кузнечного дела, которые сами в кузне не работают, учителя горшечного дела, которые горшков не лепят, учителя торговли, которые торговлей сами не занимаются появятся позже, когда устоится профессия учителя как такового. Дифференциация педагогической специализации пойдет впоследствии широким веером: по личностным факторам — нарушение слуха, зрения, умственная неполноценность, девиантное поведение; по направлениям воспитательной работы — трудовая, нравственная, религиозная, эстетическая; по возрасту — дошкольная, младшая, подростковая, юношеская; по полу — мужская и женская; по местности — городская и сельская.

Эскизно намечено практически все, что будет связано с профессией учителя и его деятельностью:

- в структуре педагогической деятельности уже заметны конструктивный, организаторский и коммуникативный компоненты ( Н.В. Кузьмина)<sup>11</sup>;

- различимы виды (воспитательный и преподавательский) педагогической деятельности;

- видны ролевые педагогические позиции: информатора, друга, диктатора, советчика, просителя, вдохновителя (Л.Б. Ительсон);

- есть те проблемы профессиограммы учителя, которые выделяют современные специалисты: дидактические, академические, коммуникативные, воображение, внимание (В.А. Крутецкий) или дидактические, конструктивные, перцептивные, экспрессивные, коммуникативные и организаторские (А.И. Щербаков);

- обозначена проблема личности учителя: гражданская активность, потребность в любви к детям, доброта, стремление к красоте и возвышенному, постоянное стремление к самообразованию, чувство справедливости, тактичность, любовь к профессии учителя, чувство долга, самоотверженность, физическое и психическое здоровье;

- присутствует проблема квалификационных характеристик: педагогические знания и умения;

- ищут критерии профессиональной компетентности, теоретической и практической готовности учителя: аналитические, прогностические, проективные, рефлексивные, мобилизационные, информационные, развивающие, ориентационные, коммуникативные, прикладные умения;

- заботит определение педагогического мастерства.

Мотивы выбора специальности учителя. Забегая вперед отметим, что мотив выбора специальности учителя появится лишь после того, как труд учителя приобретет значение самооценности. Хотя обучение специальности "учителя мудрости" появляется раньше других предметных учителей, долгое время

<sup>11</sup> См. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. Л., 1995.

выбор специальности учителя не имел собственной мотивации. Учителями становились, во-первых, по принятому обычаю, то есть по внешнему принуждению. Например, по монгольскому обычаю, сохранившемуся до начала девятнадцатого века, старший сын оставался "на миру", а младших отправляли в монахи, которые выступали и в качестве учителей. Во-вторых, учителями становились "инвалиды" предметники, то есть те мастера, которые по какой-то причине не могли уже заниматься своей работой. Им оставалась "жалкая" работа учителя-предметника. Образно говоря, лишившись сил собственных рук, они хотели воспользоваться руками учеников через их головы. В-третьих, учителями становились по возрасту. История и логика формирования мотивации стать учителем, долгая и поучительная, могла бы стать темой самостоятельного обстоятельного исследования. Потребности, желания, цели стать учителем — темы, ждущие ещё комплексного изучения. В этом же блоке проблем и вопросы взаимоотношения образования и самообразования учителя, его общекультурного развития и многие другие.

Развитие общества и его мировоззрения толкали вперед и развитие педагогики. Эстафету по нашей классификации принимают Средние века.

## § 2. Теоцентричное мировоззрение и педагогика Средних веков

Средние века получили в наследство от Древнего мира образцы великих империй, городскую жизнь, мореходство, торговлю, земледелие, ремесла, письменность, математику, механику, архитектуру, живопись, музыку, скотоводство, финансы, тактику войн, право, религию, философию и многое другое. Средневековье привнесло раздробленность, изоляцию, тенденцию к натуральному хозяйству, крепостнические устои жизни, сельскую общину, круговую поруку, субъективность индивидуальной психики.

Вместе с экономическими и социально-политическими новшествами пришло и новое мировоззрение — религиозное, характерной чертой которого является вера в сверхъестественного персонифицированного Бога. Суть этого мировоззрения в христианском варианте сводится к нескольким догматическим постулатам (догматам). Символ веры требует неукоснительного признания абсолютного господства триединого Бога над всем в конечном и бесконечном (вечном) мирах, а также веры домыслам о воскрешении и вознесении сына божьего Христа, святости церкви и т.д.

Какими бы наивными или несуразными не были эти представления с высот современной жизни и знаний, надо помнить, что они служили основой мировоззрения миллионов людей в течение десятков столетий. На базе этих представлений протекала жизнь и история многих поколений. Единый Бог — творец и правитель мироздания — существовал как реальная сила в сердцах и умах людей.

Град божий и град земной, деление, введенное Августином, были действительными элементами жизни человека и общества. Вместе с молоком матери усваивали казавшиеся прописными истины о бренности и относительной ценности земной жизни, которая дана лишь для подготовки достойной человека потусторонней вечной жизни. Страх божий призван был отпугивать человека от красот и благ земного бытия или в какой-то мере утешать тех, кому эти блага и красоты не достались, чтобы и те и другие одинаково считали, что земной жизнью индивидуальное бытие не исчерпывается. Земные блага в ту эпоху, да и ныне, были очень близки к природным потребностям людей, за которыми скрывалось то самое страшное и

мучительное зоологическое начало, которое, как хищный зверь, готово уничтожить в человеке человеческую сущность. Нельзя находиться наедине со своими только конечными, природными, земными, обыденными, естественными потребностями, радостями и страхами. Все земное очень близко к биологическому, которое в древности знаменитый Пифагор называл "демоническим" и призывал умерщвлять с помощью благой и красивой жизни.

Необходимо помнить о принципиально особом месте человека в мироздании. Повседневным напоминанием об этом и служила религия и церковь со своими выдумками, весьма солидными и красивыми. Призыв религии и церкви быть человеком, приобретать и приумножать в себе истинно гуманитарное (на их языке — божественное) заслуживает всяческого уважения. "Отличительная особенность средневекового воспитания — ярко выраженная ориентация на идеал человека-христианина", — пишет И.С.Бреев<sup>12</sup>. Но не знание точного критерия сути гуманности вело к подмене истинно человеческих ценностей иллюзорно-фантастическими. Трагедия заключена в антиномии: призыв к наращению человеческого реализовывался через призыв к уничтожению как раз человеческого, превращая его в "червь земную" или "раба божьего". Вся земная жизнь от лукавого, который "вечно стремясь лукаво отвлечь нас от добра, тклет чары для наших душ и почти нерасторжимо связывает их путами, желанными для глупцов, внушает видеть в этом знании великую глубину и обширность, как иным кажет богатство или бесславную славу и плотские наслаждения, чтобы, потратив всю жизнь в погоне за ними, мы не смогли крепко прилепиться к очищающей душу науке, начало которой - страх Божий, рождающий непрестанную умиленную молитву к Богу и соблюдение евангельских заповедей, вслед за чем приходит примирение с Богом, когда страх преобразуется в любовь и мучительность молитвы, превратившись в сладость, возвращает цветок просвещения, от которого словно благоухание, разливающееся на несущего этот цветок, приходит познание Божиих тайн... Недаром начало Божией мудрости и созерцания есть страх Божий: не уживаясь с иными богами, избавив душу от всякой скверны и как бы разгладив ее молитвою, он делает ее словно дощечку для письма пригодной для запечатления дарований Духа"<sup>13</sup>. Святой Палама прекрасно описывает прелести земной жизни, от которых следует отказаться во имя божественных идеалов.

Человек — существо разумное и коллективное, как мы его определили, и он — существо земное. Все, что он сумеет сделать и получить, произойдет и останется на Земле, в период одной конечной жизни. Другой нет и не будет! Человеческое в человеке должно быть реализовано здесь, в этой жизни. Самое лучшее в человеке находится за чертой, отделяющей его от животных, но не от тела, как считает религия. "Телесное" не есть синоним "животного". Теоцентричная философия, обслуживавшая теоцентричное мировоззрение, строила сложнейшие понятийные конструкции определения диапазона человеческого бытия от Сатаны и до Бога в понятиях и реалиях своего времени. А теоцентричная педагогика разработала конкретные инструменты осуществления человека в этом диапазоне. Философия Сократа была чужда официальной педагогике Афин. В Средние века государство такой вольности почти не допускало. "Раннее средневековье решительно порвало с прогрессивными педагогическими идеями Древнего мира. Однако с самого начала духовенство натолкнулось на противодействие поклонников античной

<sup>12</sup> Бреев И.С. История педагогики. Саранск. 1994. С.62.

<sup>13</sup> Св. Григорий Палама. Триады в защиту священно-безмолвствующих. М., 1996. С. 14-15.

культуры. Четко обозначились две системы воспитания: церковная и светская, рыцарская"<sup>14</sup>. Новое мировоззрение имело свое представление о человеке и о его истинных ценностях. Вместо греческого героизма и римского стоицизма пришел идеал человека-аскета, отшельника, земная жизнь которого лишь дань в пользу загробной жизни. Педагогика находит вынужденное прибежище в монастырях с монашескими идеалами бедности, целомудрия и послушания.

Противоречивость общественной жизни, ставшая реальностью уже в античности, продолжает свое развитие в Средние века. Разделение труда, богатства, власти, духовных ценностей породило различие потребностей и интересов, желаний и целей, оценок и ценностей, идеалов и идолов, мотиваций и стимулов по классовому, по возрастному, по половому, по расовому, по языковому и по другим признакам. Противоречиями оказывается пронизано каждое мгновение жизни человека, ибо не только общество, но и каждый человек сам в себе оказывается раздираемым разнонаправленными тенденциями. Вместо первобытной простоты отношений и поведения, приходит нормировка. "Нормы же нужны только там, где отношения сложны и противоречивы"<sup>15</sup>. Сила жизни возрастает, создавая параллельно новые враждебные силы, как природные, так и социальные. Но главный показатель прогресса — это накопление "избыточной энергии". Чем больше этой энергии, тем сильнее общественная потребность в новых отношениях и уровнях жизни. Там, где общество не может исчерпать этой избыточной энергии путем повторения достигнутого уровня, оно начинает реформироваться, нарушая сложившуюся систему жизни. Тенденция сохранения данной действительности и тенденция ее реорганизации становятся главными силами развития общества.

В родовых общинах полосы равномерного развития были прерваны все чаще появлявшимися случаями захвата отдельными их членами в исключительное пользование богатств, созданных всей общиной. Реформирование прерывалось революцией, после окончания которой снова наступала полоса количественных и качественных реформ. Кризисы глубоко потрясали весь строй общества, вызывая болезненную реакцию и шок у всех членов общества, даже у тех, кто способствовал возникновению этой ситуации. Вслед за дроблением общественного бытия наступает дифференциация индивидуального опыта. Содержание деятельности разных групп людей приобретает относительно самостоятельный и независимый характер. Возникает потребность в механизме их согласования как на векторе времени (между поколениями), так и в настоящем (между людьми, разделенными по тысячам признакам). Стихийно формирующийся механизм общественного согласия и начинает выделять педагогику в самостоятельное общественное явление. Педагогика по своей природе противостоит наличной в любом обществе тенденции неорганизованности. Одна из фундаментальных функций педагогики — приучать людей к норме, "нормальной" жизни, направленной на ее сохранение как данности. Консерватизм присущ педагогике по ее природе и генезису. Педагогика призвана удерживать в норме то, что делает людей разумными и коллективными существами, и препятствовать всячески любым разрушительным началам. Неорганизованность означает регрессивную растрату избыточной жизненной силы общества. Сила, которую общество и человек могут потратить на творчество, оказывается направленной на разрушение. Неприятие педагогики и революцией друг друга понятно.

<sup>14</sup> Бреев И.С. История педагогики. Саранск., 1994. С.63.

<sup>15</sup> Богданов А.А. Вопросы социализма. М., 1990. С.48.

Революция нарушает связь времен, сохранить которую призвана педагогика, которой противопоказаны убийства и разрушения — эти обязательные спутники любых революционных потрясений. Педагогика устремлена растить творцов, а не революционеров. В любых, скрытых или явных, революциях больше всего страдают педагоги и педагогика, те и то, кто и что в обществе созидает Человека. Еще более неприемлема педагогике анархия, несозидающее разрушение. Анархия разрушает не только целостность общества, но и целостность человека. Анархия и есть освобождение в человеке того зоологического начала, торможение которого является первой изначальной задачей педагогики.

В обществе, где есть противоречия, насилие неминуемо. Материальное и духовное насилие не обходит стороной педагогику в двух смыслах. Во-первых, сама педагогика подвергается насилию во всех формах и смыслах. Во-вторых, педагогика сама начинает пользоваться насилием как средством достижения своих целей. Проблема цели и средства наиболее громко звучала именно в средневековой педагогике, когда для спасения грешной души было оправданным прервать ее пребывание на грешной земле с помощью костров, чтобы не проливать жестоко крови. Чего здесь больше: черного юмора или цинизма — сказать трудно. Но так было, так воспитывалась чистая христианская богоугодная душа. Внешняя норма и педагогическая (человеческая) нормальность, как видим, могли и не совпадать. Педагогика внешней нормы и педагогика человека перестают однозначно соответствовать друг другу. Соответственно их реформирование тоже носит разноплановый характер.

Нормативный мир порождает право и мораль, с их противоположностями — уголовщиной и аморализмом. Правовая и нравственная педагогика включает срезы их противоположностей. Со временем возникнет специальная область педагогики — отклоняющегося поведения. Рассмотренное в первом параграфе противопоставление официальной и сократовской педагогики можно проецировать на деление педагогики на правовую и нравственную, но с определенной оговоркой. В обществе нет непроходимых китайских стен между любыми социальными явлениями — все взаимосвязано. Внешняя правовая педагогика имеет элементы субъективности, а внутренняя нравственная — элементы предметности и объективности.

Нормативная педагогика вырабатывает новые категории, среди них важную роль начинает играть категория целесообразности и сопровождающая ее категория полезности. Полезная целесообразность в дифференцированном обществе приводит к формированию групповых интересов и целей. Групповая педагогика вносит новые нюансы в педагогику воспитания и обучения, отличающиеся от общественного в целом. Главными классами (группами) феодального общества были светские феодалы и духовенство. Церковь претендовала на монополию интеллектуального образования, придавая ему богословский характер<sup>16</sup>. Предмет, методы, средства и цели образования были пронизаны религиозной идеологией. В Средние века (в VII—VIII веках) в результате возникновения Арабского халифата в Иране, Сирии, Палестине, Египте, на северном побережье Африки, в Испании формировалась культура, во-первых, установившая экономические и культурные отношения с Китаем и Индией, во-вторых, поддерживавшая тесные связи с Европой.

---

<sup>16</sup> См. Маркс К., Энгельс Ф. Собр. соч., 2-ое изд., т. 7. С. 360.

Мусульманские школы также носили религиозный характер, как и христианские. Несмотря на различия в вероучении и обрядах, в системе воспитания и обучения было много общего. Главное: насильственное вдалбливание знаний и зубрежка. Впоследствии немецкий педагог И.Ф.Гербарт придал этой практике теоретический вид, точнее, попытался обосновать целесообразность такой практики теоретически. Суть воспитания он сводил к авторитарному управлению ребенком, которым, по его мнению, властвуют стихийные разрушительные силы. В этой теории подмечены верно два момента: во-первых, действительно в ребенке есть такие стихийные силы, которые могут помешать его социализации или даже сбросить его в колодезь животных мотиваций и стимулов. Власть таких сил нужно ограничивать. Во-вторых, в истории человечества был такой период, когда доминировал такой метод воспитания. Но в этой теории есть и недостатки: во-первых, то, что имеет исторически ограниченные рамки, нельзя механически переносить на сущность человека; во-вторых, И.Ф.Гербарт не учитывает, что любое управление предполагает не только запреты, но и позитивные призывы. На одних насильственно-запретительных инструкциях воспитать ребенка невозможно. Когда мы говорим об авторитаризме средневековой школы имеется в виду доминирующая тенденция, а не отрицание наличия других элементов как воспитания, так и обучения.

Для западноевропейских стран христианство было основной идеологией в течение многих столетий. В последнем тысячелетии основную роль играют такие его направления, как католицизм и протестантизм.

В начале нынешнего тысячелетия католицизм держал в своих руках практически всю образовательную систему в странах Западной Европы. В монастырях создавались библиотеки, переписывались книги, готовились переписчики, учили детей и отбирались учителя.

Монастырские школы сыграли свою положительную роль в формировании как педагогики в целом, так и образовательной системы. Эти школы были двух разрядов: внутренние и внешние.

Внутренние школы, в которых готовили будущих монахов, носили характер интернатов. Ученики жили при монастырях, носили "униформу", соблюдали распорядок, питались в общей столовой, спали в общих спальнях. Закрытые или привилегированные школы — не открытие Средних веков. Они были с периода возникновения классов. Раздельные школы готовили представителей разных слоев, каст, сословий, классов. В предметах, методах, средствах и целях существовали значительные различия. И воспитание, и образование предполагали в будущем разные судьбы и разные роли в обществе. Отбор учителей и учеников осуществлялся тоже по-разному.

Внешние монастырские школы посещали остающиеся дома дети прихожан (мирян).

Забавно и поучительно то, что учителя-монахи сталкивались с теми же трудностями, что и современные педагоги: дети не слушаются, шалят, отвлекаются на посторонние дела, невнимательны, неискренни с учителями, а порой откровенно враждуют с наставниками и воспитателями.

Проблема отбора монахов в качестве учителей имеет прямое отношение к нашей теме. Упреки, раздававшиеся тогда, можно услышать и сегодня: несправедливость, бестактность, неискренность, морализаторство, ханжество, двойная мораль, неряшливость, неопрятность, неприятная внешность, невежество, незнание предмета. Полная отрицательная квалификационная

характеристика. Порой кажется, что знание о том, каким надо быть, начинается со знания, каким нельзя быть. Проблема выбора учителя, решавшаяся тогда эмпирически и методом "проб и ошибок", закладывала основы будущей теоретической педагогики буквально по разделам. Требовалось решить, почему претенденты на роль учителя выбрали эту работу: потребности, интересы, цели, стимулы, мотивы выбора имели огромное значение для характеристики будущего учителя. Образование школ предполагало решение проблем, которые ныне входят в раздел "структуры педагогической деятельности": отбор учебного материала, упорядочивание его, планирование действий учителя и учеников, выбор места обучения, подготовка помещений, учебных принадлежностей, организация учащихся, включение их в педагогический процесс, организация работы группы как единого коллектива, установление контакта с детьми, с коллегами, с родителями, представителями светской и церковной власти.

Кроме монастырских возникли еще кафедральные школы, которые тоже делились на внутренние и внешние, как и монастырские. Эти школы возникали при епископской кафедре, отсюда и название. Иногда их называли соборными школами. Они находились, как правило, в центрах церковного управления. И здесь ясно просматривается сословный подход. При внешних школах учились в основном дети дворян, реже — именитых горожан. В низшие школы до запрещения духовенству вступать в брак принимались лишь дети духовенства. Образование и профессия учителя могли стать наследственным занятием только духовенства. Позже в низшие школы стали принимать детей горожан и некоторых крестьян. Для бедняков существовала другая, более серьезная школа, которая начинала работу намного раньше, чем монастырские и кафедральные, — школа жизни, где педагогами выступали прежде всего родители и община. Здесь учили ремеслу и "своему месту в обществе". В принципе решали те же задачи: воспитать человека, способного адаптироваться в конкретно-исторической среде, и заработать честно (в соответствии с принятыми в данном обществе нормами) себе на хлеб.

Теоретическая педагогика и практическая начинают приобретать конкретные очертания. Как во всем в жизни появляется и промежуточная форма: приходская школа, где священник одновременно брал на себя и роль учителя детей прихожан. Здесь в основном обучали молитвам, церковному пению, реже - письму. Заметив одаренных детей, иногда священники пытались помочь им продолжить образование. Но о таких случаях лучше писать романы, в реальной жизни они оборачивались одними неприятностями на всю жизнь и самого священника и его подопечного. В более позднее время в России даже великому Л.Н. Толстому не удалось с своей Яснополянской школе "вытащить" крестьянских детей из жестких тисков сословных порядков. Вместо свободных граждан у Толстого получились грамотные крестьяне, которым грамотность мешала быть крестьянами, а крестьянское происхождение — занять в обществе место грамотного человека.

Зубрежка в приходских школах была основной формой обучения. Возможно, это была скрытая попытка отбить беднякам охоту учиться, форма умышленной дискредитации образования в их глазах. Низшее духовенство в большинстве своем к этой обязанности относилось «спустя рукава», отсюда и память о невежественном и глупом учителе с букетом антиквалификационных характеристик.

Заметим, что реально осуществляемый педагогический процесс, то есть специально организованное взаимодействие между учителем и учениками, в общественном сознании не рефлексивируется. Общество делает то, в чем оно нуждается, но вторичным анализом не занимается. Педагогический опыт на этом этапе теоретически не обрабатывается, не обобщается и не накапливается. Опыт педагогов передается как и любое ремесло по подражанию и совместной деятельности. "Делай, как я, и старайся сделать лучше", — вот основная парадигма самостоятельной истории педагогики.

В приходскую школу ученики ходили несколько лет и каждый по-разному. Определенного учебного содержания и стандарта еще не существовало. Повторения, разрывы, резкие переходы были свидетельством незрелости формирующегося общественного явления. Как правило, отсутствовали в приходских школах и возрастные группы. Наряду с детьми учились и юноши, и взрослые. Единственное четкое разделение было по полу: приходские школы посещали только мальчики.

Методика была проста: учитель читал текст, дети повторяли и заучивали. Потом происходил опрос, неспособных наказывали: тоже по-разному, но всегда с какой-то непонятной... даже не жестокостью, а глумлением. Еще один странный момент, который бросается в глаза: назойливо повторяется требование "без запинки". Какая-то паталогическая ненависть к этой "запинке". Вероятно, идущий из глубин подсознания архетип страха перед сбоем, остановкой, спотыканием. Древние люди, наши предки почему-то очень боялись споткнуться, нарушить мерный ход какого-либо события. "Лучше медленно, но без запинки," — любят требовать еще и сегодня некоторые учителя. Без запинки перечислить 40 колен Давидовых с их немислимыми для произношения именами — надо быть чрезвычайно одаренным ребенком даже по современным меркам. Зачем такое немислимое напряжение?! Во всем есть смысл. В этом, возможно, тоже.

Читать непонятный латинский текст (речь о западноевропейских католических школах) учили буквослагательным методом, основанном на механическом запоминании. Конструктивный компонент в структуре этой педагогической деятельности обязывал в качестве материала использовать содержание религиозных книг, которое было непонятно людям, не знающим латыни. Оставалось полагаться на учителя и его перевод.

Книги в Средние века были рукописными и написаны разными почерками, что дополнительно мешало чтению и обучению. Техника письма и обучение письму также были немисливо затруднены. Писали на навощенной дощечке, выучив, стирали и снова писали. Чем труднее было обучение, тем более жестокими были наказания. Насилие в виде телесного наказания разной степени было распространено и одобрялось церковью как способ покорения греховной природы человека. Тема нам знакома. В человеке есть зоологическое начало, торможение которого — первая задача педагогической культуры. Но в религиозной идеологии продолжает жить не только старая тема, но и старая перевернутая логика. Отменять в человеке механизмы закона естественного отбора нужно, но не для того, чтобы, отказавшись от земного, посвятить себя Богу, а чтобы стать истинным земным человеком. Во втором варианте абсолютизация насилия как совершенного метода и средства недопустима, ибо убивает радость жизни, которой и призвана служить педагогика. По сути своей связь педагогики и насилия противоестественна. Церковная школа вместе

с "дьявольским началом" изгоняла из учеников любознательность, познавательное дерзновение ума.

Священник-учитель оказывался перед весьма непростой дилеммой: любить своих учеников и применять систематически насилие. Подготовка профессиональных священников включала в себя косвенно и проблему подготовки будущих учителей в нашем современном смысле. "Пастырь" должен был не только пасти заблудших и греховных овец, призывая их к послушанию и повиновению, но и учить добру, красоте и истине. Если учить земной красоте, добру и истине, то пришлось бы объяснить природу насилия — и своего, и общественного, потому и учили божественному совершенству. Отбор учителя-священника и его подготовка предполагали примерно те же параметры, что и современного учителя, но только с иным конкретно-историческим содержанием.

В Средние века основная масса народа не получала школьного образования. Продолжала существовать форма ремесленного ученичества. Особенностью его было совпадение труда и обучения. Ученик обучался в процессе совместного труда с мастером. Если посмотреть на педагогический срез этого трудового обучения, то в структуре есть те же компоненты (конструктивный, организаторский и коммуникативный), но они наполнены реалиями того времени. Конструктивная часть (чему и как учить) определялась догматами церкви, организаторская часть принадлежала церковным организациям и лишь в третьей части кое-какие фрагменты попадали в компетенцию учителя непосредственно. Другими словами, учитель в структуре педагогической деятельности практически мало что определял и значил. Учитель не был в современном смысле субъектом педагогического процесса. Он был марионеточным субъектом в лучшем случае. Когда сегодня чрезмерно увлеченно критикуют деление на субъекта (учителя) и на объекта (ученика), следовало бы помнить, что такое деление еще надо было достигнуть, что совсем недавно, всего лишь несколько столетий назад, отсутствие такого разделения свидетельствовало о неразвитости педагогических отношений. Субъект-объектные отношения между учителем и учеником не есть изначальный вирус в педагогике, а результат развития, несущий богатое историческое содержание.

Курс обучения в монастырских и соборных школах со временем расширился. Обществу стали нужны образованные люди в более широком масштабе, чем ранее, стали изучать арифметику, геометрию, астрономию, грамматику, риторику. Вспомнили "семь свободных искусств". Богословие завершало пирамиду образования как "венеч науки". Появилась некоторая свобода, позволившая в рамках диалектики толковать некоторые религиозные тексты. В рамках риторики начали изучать церковные и светские законы, учились также составлению деловых бумаг. Арифметика была настолько сложной, что существовали доктора почти для каждого арифметического действия. Астрономия помогала мореходам, позволяла составлять календари, делать метеорологические предсказания. Обучение музыке было вызвано потребностями богослужения. Хотя все обучение носило религиозно-мистический характер, появляется "предметник" — учитель наряду с ремесленником. А это означало, что на сцене общественной жизни появляется самостоятельное общественное явление — педагогика. Рассвет обозначился явственно. Появление первых учителей связано однако не с монастырскими школами, а со светским воспитанием и обучением феодалов. "Господа земли и крестьян" должны были тоже адаптироваться в определенной исторической среде. Для этого требовалась систематизация норм поведения рыцарей и

выработка правил обучения этим нормам. Перед обществом встал вопрос, кто этим должен заниматься. Институт "рыцарей старейшин" не существовал, хотя как частное явление оно было возможным. Старый рыцарь, "отошедший от дел", мог заняться и воспитанием, и обучением детей, но это, скорее, было исключением, чем правило. Средневековое общество жило уже не по правилам древних доклассовых обществ. Наличие классов, государства, разделение труда на специальности, на физическое и умственное, на земледельческое и скотоводческое, наличие многообразных ремесел раз и навсегда сделали невозможными первобытные регуляторы общественной жизни, в том числе и педагогические.

Конструктивные компоненты структуры воспитания рыцарей включали "семь рыцарских добродетелей": езда верхом, плавание, владение копьем, мечом и щитом, фехтование, охота, игра в шахматы, умение слагать и петь стихи. Если присмотреться, можно заметить прикладной характер этой программы жизни рыцарей. Внешне она упрощена до предела, но содержание образования требует много усилий как от ученика, так и учителя. Охвачены все стороны жизни рыцаря: защита владений, отдых и производство потомства. Всею явно стремились придать эстетический характер. Эстетизм — первый реально-земной идеал человечества — приобрел конкретно-сословный вид. Рыцари даже безобразные поступки свои совершали с некоторым шармом, что по сей день служит для некоторых предметом восхищения и подражания. Например, прежде чем зарубить друг друга мечами, они красиво раскланивались и говорили любезности друг другу. Этому надо было еще научить и научиться. В рыцарском воспитании и обучении снова появляется проблема цели и средств. Во-первых, обучить делать что-то красиво можно было лишь тогда, когда учитель само учение подчинял этим же нормам, то есть учил красивому красиво. Иначе было нельзя. Средства обучения определялись внешней целью обучения. Красоты тупым насилием добиться нельзя. Поэтому средневековое рыцарское воспитание, которое не могло обойтись без насилия, нашло выход в том, что попыталось придать самому насилию характер красоты. Получилась просто красота, но задача была решена. Наказание за нерадивость будущих рыцарей отличалось от наказания в монастырских, кафедральных и приходских школах. Сословное общество есть сословное общество: там жили, болели, старели, умирали и хоронили каждого по-своему. И учили всему этому тоже по-разному.

Недостатки такого воспитания и обучения видны сразу. В этой системе обучения при всем эстетизме и учитель, и ученик одинаково марионетки сословных предрассудков (норм). Например, рыцарю вовсе необязательно было уметь писать и читать. Этим презренным занятиям обучались слуги. Рыцарь сочинял милой даме стихи, а записывал слуга. Каждому — свое. Есть один профессионально интересный момент. Основное обучение рыцарей осуществлялось "на слуху". Например, религиозные истины сам рыцарь прочесть не мог. Он воспринимал их на слух. Неумение писать и читать, воспринимаемое сейчас как явная помеха воспитанию и обучению, таковым не считалось или таковым и не было. Возможно, стоит над этим подумать более внимательно. Не исключено, что это историческая потеря, как многое другое, которое может быть восстановлено как богатство педагогической теории и практики. В каком-то возрасте или какому-либо предмету, может быть, необходимо учить именно "на слух" и не торопиться начинать учить грамоте. До 7 лет будущие рыцари оставались в семье. Не случайно. Современной

педагогике и психологии известно, родители и семья в этот период — самые необходимые условия нормального человеческого развития. Все, что общество потом с ним сделает, можно сделать лишь тогда, когда есть та человеческая основа, которую в полной мере могут дать лишь родители и родной дом. Преимущества чадащего от насилия режима воспитания были усвоены привилегированным классом эмпирически, и своих детей "господа земли и крестьян" растили не по нормам конкретно-исторической эпохи, а по общечеловеческим нормам. Потому не удивительно, что рыцари демонстрировали в рамках сословной этики и стойкость духа, и благородство, и человеческое достоинство, знали вкус чести, обладали чувством юмора, проявляли патриотизм и гражданскую ответственность. Как уже сказали, дети до 7 лет росли дома при родителях, в семье, где закладывался фундамент духовного бытия человека, формировалось "Я", с которым они будут жить до самой смерти. С 7 лет ребенок переходил жить в замок сюзерена и там выполнял обязанности пажа при супруге хозяина. Многие житейские правила он усваивал воочию, как собственно и дети бедняков при своих родителях. Разница в том, что господские дети были избавлены от изнуряющего и истощающего силы ребенка физического труда. Отметим, что представление о ребенке как об особом (в родовом смысле) существе появится позже. В эти времена на ребенка смотрели просто как на уменьшенного в масштабах человека. В таком подходе кроме исторического оправдания есть свои достоинства и недостатки. Учили всерьез и по-взрослому. Не было разработанной детской методики и средств обучения. С 14 лет, получив с соблюдением торжественного ритуала меч, паж переходил в разряд оруженосцев сюзерена, где он окончательно завершал подготовку к жизни рыцаря. В 21 год он посвящался в рыцари.

Любое общественное явление и теория о нем представляет исторический диалог поколений. Через столетия в России Л.Н. Толстой будет развивать идею, намеченную Руссо, что ребенок менее дифференцирован, чем взрослый, поэтому он ближе к идеалам гармонии добра, красоты и истины, и поэтому его не следует вести по опыту взрослого, а необходимо помочь обрести свой. В споре Толстого с историей мы считаем, что права все-таки история. Но если бы действительно существовала начальная естественная природа, которая в ребенке еще не испорчена культурой общества, то на примере средневековой педагогики мы видим как это естество ломается, топчется, безжалостно и бесцеремонно переделывается под опыт взрослых.

Воспитание и образование девушек высшего круга отличались от воспитания и образования юношей. Главная задача "женской" педагогики также была направлена на формирование качеств, необходимых для представительниц привилегированного класса. Образование девушек в некотором аспекте было даже выше, чем юношей: девушек знакомили с прозой и поэзией античных авторов. Большинство дворянок умели читать и писать. Какими бы экзотическими ни были средства и методы, цель педагогики оставалась та же: адаптировать подрастающее поколение к данной культуре и дать орудия самостоятельной деятельности в природной и социальной среде. Первое предполагало также выработку механизмов торможения зоологических стимулов поведения. Средневековье не является чем-то однообразно определенным и неизменным. История средних веков есть также история изменения материальной и духовной культуры. К XII—XIII векам в Западной Европе ослабляется феодальная замкнутость, растет роль городов и их влияние, более многообразными становятся ремесла и торговля. Из жизненного

творчества вырастает также и творчество духовное, принимающее форму различных ересей. Религиозные догмы перестают удовлетворять пытливость человеческого ума, который не желает слепо доверять догмам, требует доказательств и аргументаций. Религиозное мировоззрение испытывает натиск и вынуждено вносить коррективы. Как в материальной жизни, так и в духовной изменения носят количественный (реформаторский) характер. Развитие идет без скачков, обвальных революционных кризисов. Начинается великая дискуссия между номиналистами и реалистами, которые одинаково принадлежат миру средних веков. Poleмика, дискуссии, споры порождали новые идеи, значение которых выходило далеко за границы средневековья.

Возникновение университетов вынудило церковь реформировать прежнюю систему образования. Такая реформа носила характер количественных изменений. На этом примере мы можем увидеть специфику реформирования образования в спокойный период развития общества в отличие, скажем, от реформ, которые проводились во время Великой французской революции. Церковь сумела найти оптимальный вариант: она внедрилась в университеты в форме теологических факультетов. Средневековые университеты имели четыре факультета. На первом (факультет искусств) изучали "семь свободных искусств" в течение 6 — 7 лет. Далее "магистры искусств" продолжали образование на одном из трех основных факультетов: богословском, медицинском или юридическом, где учились еще 5-6 лет. По окончании получали звание доктора наук. Отсутствие педагогических факультетов говорит само за себя. Учитель как профессия в ряду других ремесел пока не существует. Но появился один элемент, который уже вопиет о себе, требуя обратить внимания — лекции. Рассказ или показ, которые были и раньше, принципиально отличаются от лекций. Профессор читает и комментирует текст. Здесь явно видна специфика обучения: искусственное воспроизведение ситуации, повторы, выделение отдельных моментов, возвраты к началу, варьирование мысли, использование синонимии, аргументация, доказательства, убеждение, диспуты — все это уже специальные методы обучения, отличающиеся от обычного трудового обучения в процессе совместной реальной работы. Но самой большой находкой педагогики Средних веков является вторжение в область времени. Обучение как "копировальная" деятельность позволяет себе вольно обращаться со временем. Тезисы докладов сообщались школярам заранее, а через некоторое время обсуждались. Труд как одновременный процесс обучения не может позволить себе этого. Отсложение от труда предварительной тренировки, подготовки и есть отделение обучения от труда в самостоятельную отрасль общественной жизни. Каждый школяр в одиночку продумывал, проигрывал и представлял то, что потом осуществлялось в коллективе. Обучение тем и характеризуется: предварительно разделить коллектив, дав каждому возможность быть одному, испытать себя в одиночку, посмотреть на себя как на коллектив, состоящий из одного человека, чтобы затем сравнить свои действия, умственные или предметные, в составе настоящего коллектива. Суть социализации в формировании навыков осознания подсознательных и бессознательных стимулов человеческой коллективности и в выработке ее новых культурных форм.

Разделение обучения на церковное и университетское было дифференциацией официальной школы (вспомнив античность, можем сказать — софистической школы), а сократовская оказалась погребенной под различными формами неофициального воспитания. Прежние формы

традиционного ремесленного воспитания и обучения продолжали развиваться среди ремесленников и купцов, которых не могли удовлетворять притязания церкви на монополию в сфере образования. В средние века возникли цеховые школы, где дети обучались чтению и письму на родном языке, счету и религии; обучение ремеслу осуществлялось также дома как часть семейного воспитания. При тех условиях, когда ремесло и мастерство передавались из поколения в поколение в семье, когда сословные перегородки вынуждали детей оставаться в той же социальной сфере, в которой были родители, когда связь времен осуществлялась в форме наследования имущества, сословного положения и ремесла родителей, общеобразовательная безличная система была еще не нужна. Воспитание и обучение носили конкретно-определенный сословный характер. В этот период профессия учителя продолжала оставаться "растворенной" в предметной профессии. Учитель в школе должен был быть и мастером в цеху ремесленников или купцов. Купцы стали открывать также свои гильдейские школы, где обучение имело сходный характер с цеховыми школами.

Со временем, по мере усиления роли третьего сословия, с усилением мировоззрения зарождающейся буржуазии, с вторжением элементов индивидуализма и динамики в средневеково-сословные представления о статичности общественной иерархии цеховые и гильдейские школы превращались в начальные городские школы, подчиненные магистратам.

Достижения средневековой эпохи в области педагогики воспитания и обучения несомненны. Самую общую характеристику можно передать одним словом — дифференциация, которая, как мы видели, коснулась всех аспектов педагогики: и объекта, и предмета, и структуры, и мотивов, и функций, и квалификационных характеристик учителей, и их роли, и их значения, и целей, и задач, и средств, и методов. Появились, хотя и в зачаточной форме, и образовательная, и воспитательная, и развивающая функции обучения. Намечились контурно практически все роли учителя: диктатора и советчика, информатора и друга, просителя и вдохновителя. Учителя стали осознавать особую специфику своей роли, стали понимать значение в их деятельности справедливости, такта, долга, самоотверженности, любви к детям как к особой категории людей. Многие из этого получит свое полное развитие в следующие эпохи.

Мы не стали выделять эпоху Возрождения в самостоятельный раздел, хотя достижения деятелей Возрождения имеют колоссальное значение. Именно в этот период начинает самостоятельно звучать идеология буржуазии, которая берет себе в союзники против церкви и религии науку. Импульс развития получают математика, механика, география, естествознание, астрономия. Это эпоха великих географических открытий и начала книгопечатания. Идея гуманизма становится центральной в мировоззрении деятелей Возрождения, боровшихся за раскрепощение личности от догм церкви. Определенная ограниченность просматривается довольно легко: гуманистов мало интересовали, например, крестьяне, права на образование и просвещение которых гуманисты не считали нужным отстаивать, оставляя за крестьянами лишь занятие физическим трудом.

Реформы Возрождения — пример периода спокойного развития педагогики воспитания и обучения. Требования совершенства — физического и эстетического — личности предполагали овладение культурным человеком греческим и латинским языками, знакомство с античной литературой, искусством и философией, наряду с конкретными дисциплинами. Несомненно

внимания заслуживают взгляды гуманистов на ребенка как на развивающуюся личность, их выступления против схоластической зубрежки и суровой дисциплины. Все это свидетельствует о том, что человечество доросло до той черты, когда люди могут обуздать свои зоологические стимулы уже с помощью внутренних механизмов, без жесткого внешнего контроля, когда духовные силы человека могут обуздать природную стихию индивидуального бытия. В этот период возникают школы для девочек, а также школы более высокого уровня (коллегиумы, гимназии) с 8 — 10-летним обучением для детей богатых родителей. Возникают идеи многосторонности образования, развития творческого мышления и активности ребенка. Но самые главные идеи гуманистов, собственно ставшие основой современной системы общеобразовательного обучения, — о сознательном характере усвоения знаний и о соединении теоретического образования с трудом.

### § 3. Научно-индустриальная культура и педагогика Нового времени

Роль таких мыслителей-педагогов, как Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж-Ж. Руссо, К.А. Гельвеций, Д. Дидро широко известна и изучена. То, что является общим для них, это разрушение сословной косности, формирование идеи общественного равенства всех перед педагогикой воспитания и обучения, идеи демократизации обучения, соединения в рамках государственной педагогической системы софистических и сократовских элементов, то есть объединение общечеловеческих и конкретно-исторических моментов в формировании духовности человека, идея обязательности обучения и бесплатного обучения для бедных, требования одинакового образования для мужчин и женщин, идея трудового воспитания, учет индивидуальных способностей ребенка и его задатков, идея важности физического и духовного здоровья ребенка, значения режима в жизни ребенка, требование отказа от телесных наказаний и многое другое.

Тысячелетие Средних веков не прошло бесследно. Медленное накопление материального и духовного потенциала привело к качественному скачку. Новое время в исторически короткий срок завершило тлевшие столетиями тенденции развития и начало качественно новый виток в развитии истории. Во-первых, дифференциация общественной и индивидуальной целостности была довершена. Развитие через деление на части и их обособление достигло пика в буржуазном индивидуализме, и началось обратное движение: собирание общества и человека. Век науки и индустрии — это век универсального множества, где мир переполнен противоположностями и противоречиями. Главным среди них является противостояние природы и общества. В мире появились объект и субъект, в качестве универсальной схемы бытия и познания. Мировоззрение Нового времени в основе своей содержит эту противоположность.

Все можно разложить на элементы, выбрать какой-нибудь порядок и в соответствии с ним сконструировать любой необходимый в данный исторический момент объект. В природе и в обществе стали искать элементы и подходящие законы, в соответствии с которыми можно упорядочивать эти элементы в определенные конструкции. В этом увлечении зашли так далеко, что даже сам человек не стал исключением. Анатомия, физиология, неврология, психиатрия, психология и сотни других наук день за днем стали аналитически расщеплять человека на составляющие детали и элементы, в надежде потом в

соответствии с другими законами сконструировать совершенного (в историческом смысле нужного и правильного) человека. Человек такая же машина, или конструкция, как и мир, как и все остальное в этом мире — таково представление Нового времени о человеке.

Есть множество других аспектов мировоззрения этой эпохи, но сказанное выше составляет его ядро, основу. Две тенденции в основе всей совокупной деятельности общества: разложив на элементы, понять, как объект устроен, а потом в соответствии с законами, открытыми в природе и обществе, собрать, сконструировать то, чего ранее не было.

Такой подход был объявлен творчеством — высшим гуманитарным достижением человечества. Погоня за новыми знаниями и изобретениями стала идеалом бытия космоса, общества и человека. Механистическая, или метафизическая, методология легла в основу новой педагогики воспитания и обучения. И природу, и общество, и человека разложили на отдельные компоненты, которые начали познавать с того, что дано чувственно. Сенсуалистический характер познания реального мира лежит в основе дидактики Коменского. Сенсуализм был известен давно, теперь он стал основой организации школьного обучения. Вслед за Ф. Бэконом великий педагог утверждал, что все имеющееся в интеллекте прежде было в ощущениях. Воспитание и обучение, как и все организованное, имеют начало. Должно быть, следовательно, начальное воспитание и обучение. Если есть начало, должен быть и финиш. Земную жизнь Коменский рассматривал лишь как подготовку к вечной. Так определился идеал, ставший высшей целью воспитания. Три кита воспитания Коменского (познание себя и мира, управление собой и стремление к Богу) и сегодня активно работают в педагогической практике. Если в природе существует высший порядок, то воспитание тоже должно быть природосообразно. Надо только найти законы этой сообразности.

Локк начал вообще с "чистой доски", какой якобы является ребенок. Остается только нанести на эту доску нужные истины — и счастливый человек готов. Нет ничего удивительного в том, что рядом с объектом проявляется субъект со своей собственной активностью, возможно, даже с врожденными идеями. И начинается долгая история конструирования различных оптимальных отношений между субъектом и объектом. Идея неиспорченного культурой человека, который в дикости был истинно счастливым, долго занимала умы педагогов. Продолжая эту мысль применительно к ребенку, Руссо говорит о том, что ребенка нельзя рассматривать как пустоеместилище для будущего человека, что дети по природе должны быть детьми, отличными от взрослых. Поэтому воспитание должно учитывать возрастные особенности развития ребенка. Он также выделил три фактора, влияющие на развитие ребенка: природа самого ребенка, то есть развитие его способностей, органов чувств; люди, которые должны научить ребенка пользоваться своими природными данными; вещи, которые служат источником его собственного опыта. Естественное воспитание, по мнению Руссо, — основа свободного воспитания, то есть без насилия. Роль воспитателя чем-то очень похожа на сократовскую майевтику, когда мудрости не учат, а помогают человеку осознать и развить заложенный в нем богами гений. В русле аналитического подхода к человеку Руссо пытался дать возрастную периодизацию этапов развития ребенка. Несколько догматическое деление не совсем верно отражает реальные процессы, но стремление глубоко проникнуть в человеческую природу — позитивное начало в педагогике. Также догматично Руссо разрывал физическое,

интеллектуальное и нравственное воспитание. Отметим также, что великий французский мыслитель — противник равенства в воспитании мужчины и женщины. "Естественное состояние" женщины — зависимость, и надо воспитывать в ней повиновение. Историческая ограниченность педагогических идей Руссо не умаляет их достоинств, подчеркнуто противоположных средневековым представлениям о ребенке. И главное в них — отказ от насилия, требование уважительного отношения к личности ребенка, учет его возрастных особенностей. На примере теорий Руссо, Кондорсе, Лепелетье мы можем выявить принципиальное различие в принципах и структуре реформирования педагогики в кризисные периоды развития общества. Нас не интересуют конкретные различия в определенных пунктах их проектов, для нас важно другое: чем отличаются реформы в статичные и динамичные периоды развития общества.

Органические периоды мы уже видели. "Так называемые "органические" эпохи, когда общественный мир стоит твердо на своих китах, и эти серьезные, флегматичные животные, не тревожимые острыми гарпунами практических противоречий и идейной критики, не проявляют опасной склонности ворочаться с боку на бок и нырять, — органические эпохи, в сущности, не знают проклятых вопросов"<sup>17</sup> о сущности человеческого бытия, о цели и смысле жизни, о смертности и бессмертии. В эти эпохи не происходит коренного изменения мировоззрения ни общества, ни отдельных людей.

Но есть другие фрагменты истории, когда наступает аномия, охватывающая в той или иной мере всех или большинство населения. Аномия — термин, введенный в социологию Дюркгеймом, который рассматривал ее как характеристику промышленного общества. Аномия "выражает отношение индивидов к нормам и моральным ценностям социальной системы, в которой они действуют, и означает: 1) состояние общества, при котором для его членов утрачена значимость социальных норм и предписаний и потому относительно высока частота отклоняющегося и саморазрушительного поведения вплоть до самоубийства; 2) отсутствие эталонов, стандартов сравнения с другими людьми, позволяющих оценить свое социальное положение и выбрать образцы поведения, что оставляет индивида в неопределенном, "деклассированном" состоянии, без чувства солидарности с конкретной группой; 3) несоответствие, разрыв между универсальными целями и ожиданиями, одобряемыми в данном обществе, и социально приемлемыми, "санкционированными" средствами их достижения, что в силу практической недоступности для всех этих целей толкает многих людей на незаконные пути их достижения".<sup>18</sup> Характеристика почти списана с современной России. Потеря мировоззренческих, экономических, политических, нравственных, правовых, эстетических, религиозных, научных ориентиров общества приводит к хаосу также и в педагогике. И именно в такие периоды наиболее ярко проявляется позитивный консерватизм педагогики, которая до последнего мгновения не хочет расставаться с устоявшимися ценностями и принципами общественной жизни, ибо они служат берегами пропасти между поколениями. Без опоры, без берегов не перекинешь моста над пропастью. Педагогика в такие периоды своим консерватизмом пытается спасти связь времен. Но, понятно, что это невозможно. Даже педагогика здесь бессильна. Но общество и выделяет педагогику как специальный феномен, гарантирующий сохранность в человеке

<sup>17</sup> Богданов А.А. Вопросы социализма. М., 1990. С. 77.

<sup>18</sup> Философский энциклопедический словарь. М., 1983. С.25.

человеческого начала в любые периоды развития общества. Главная социальная функция педагогики оказывается изначально антиномичной. Из этой ситуации педагогика выходит следующим образом. Вспомним, что педагогику или уже школу ругали и ругают во все времена, обвиняя чуть ли не во всех общественных бедах. В этом есть резон. Все, что в обществе творится, делается усилиями тех или иных людей, которые стали теми, кто они есть в результате воспитания и обучения по тем или иным меркам педагогики. Значит, педагогика что-то не усмотрела, не доглядела, не предвосхитила. Вот! Именно не предвосхитила. Если повнимательнее присмотреться, то лейтмотив большинства обвинений в том, что педагогика готовит "запоздалых людей", она воспитывает по тем нормам, которые устаревают, пока дети становятся взрослыми. Следовательно, педагогика должна всегда воспитывать с опережением, она должна глядеть на день вперед, идти в авангарде, а не плестись в середине колонны, тем более на хвосте. Воспитание и обучение детей должно соответствовать не сегодняшнему дню общества, а завтрашнему. Школа в широком смысле должна исходить не из сегодняшних реалий, воспитывать, адаптируясь не к наличной действительности, а к той, которой еще нет, которая возникнет завтра, которая придет к тому времени, когда ребенок станет взрослым. Но такая цель категорически неприемлема для официальной государственной школы, что в Древней Греции, что в современной Америке или России. Государство требует соответствия сегодняшней данности, власть интересуется только своим сегодняшним днем. Ему нужны законопослушные граждане, а не какие-то странные "свободные граждане", могущие возомнить себе, что они в этом обществе что-то могут решать, что они могут выбирать, что кроме истин кесаря есть еще истины бога. Государственную систему образования не интересуют, как мы видели, космические масштабы бытия человека. Ее задачи посромнее, чтобы люди были адаптированы именно к сегодняшней действительности. Тем самым государство осуществляет насилие над школами, деформируя их естественную природу и заставляя применять насилие по отношению к подрастающему поколению. Вспомним, как быстро, после переворота 9 термидора, то немногое, что было достигнуто в области образования в результате реализации проектов Руссо, Кондорсе и особенно Лепелетье, было отменено: например, была отменена обязательность начального обучения, а вскоре и его бесплатность. Как только буржуазная государственность устоялась, так она сразу объявила демократические элементы учения Руссо "утопическими".

И лишь в периоды, когда общественная система находится в состоянии хаоса, педагогика, сбросив путы официоза, может начать говорить о "школах свободного развития ребенка". Чтобы понять детали, обратимся еще раз к характеристике общества в нестабильные периоды его развития, для чего приведем весьма пространную цитату из уже цитированной книги В. Н. Финогентова. "Рассмотрение истории духовной культуры позволяет говорить о представленности в ней эпох двух типов. Первый тип эпох характеризуется стабильностью мировоззрения сообщества (человечества), а именно : господством определенного типа мировоззрения (мифологического, религиозного). Эпохи второго типа (кризисные, творческие, революционные) могут быть определены как эпохи мировоззренческих поисков. В такие эпохи старые типы (и виды) мировоззренческих систем перестают удовлетворять духовную элиту того или иного сообщества (или человечества в целом), они не дают уже людям достаточно привлекательных и авторитетных

смыслоразнозначных ориентаций. Духовная элита сообщества вырабатывает новое мировоззрение, которое в борьбе со старыми видами и типами мировоззрения внедряется в жизнь сообщества, внося свой вклад в ее изменение.

Кстати, есть веские основания полагать, что наша эпоха является именно эпохой мировоззренческих поисков. Для более глубокого понимания характера таких эпох необходимо иметь в виду два момента.

Первый заключается в том, что эпохи мировоззренческих поисков могут быть двух рангов: 1) эпохи, связанные со становлением нового, неизвестного до этой эпохи типа мировоззрения; 2) эпохи, ограниченные выработкой новых видов уже имеющихся типов мировоззрения (новых видов мифологического, религиозного или философского мировоззрения). Единственным до сей поры примером эпохи первого ранга является так называемая "осевая" эпоха. Примеры эпох второго ранга более многочисленны. К ним относятся, в частности, эпоха возникновения христианства, эпоха Реформации, эпоха становления западноевропейской философии Нового времени"<sup>19</sup>.

Оценка зависит от позиции. Можно считать, что деятели Возрождения и Нового времени разрушили отлаженную систему воспитания и образования Средних веков, которая пришла в упадок. Они разрушили и педагогические установки передачи опыта прежних поколений новым. Но дело в том, что разрушается внешняя, конкретно-историческая оболочка педагогики, а общечеловеческая функция крепнет и обогащается, и принимает новую, часто противоположную старой, форму. И период кризиса есть процесс приведения в соответствие новых внешних форм содержанию, которое, хотя и сохраняет гуманистическую суть, но претерпевает определенные изменения под воздействием новых внешних форм.

Таким образом, если в органические периоды реформы педагогики касаются отдельно или содержания, или формы, то в хаотичные эпохи происходит трансформация содержания и формы одновременно. Причем меняется и характер их диалектической связи.

Педагогика революционна по своей сути, она всегда должна отрицать наличную реальность, данную действительность, но с позиции будущего. Такова ситуация в спокойные эпохи. Но когда революция освобождает педагогику от оков государства, она всегда опережает события. Понятен консерватизм педагогики в эпохи перелома. Ибо теперь настоящее ломает истинную педагогику, то есть действительность разрушает будущее, которое строит педагогика. А без будущего нет настоящего. Консерватизм педагогики — это стремление общества спасти от самоубийства. Ибо в хаосе общество не ведает, что творит. Педагогика и здесь продолжает выполнять свою функцию связи времен. Вспомним приют для сирот и беспризорных Песталоцци, который одним махом был закрыт, когда помещение потребовалось для военных нужд, кажется, лазарета. Государство, какое бы оно ни было, одинаково формально относится к школам и к истинной педагогике, ибо она, формируя будущее, всегда находится в оппозиции к современному "статус кво", а это заставляет власть настороженно относиться к ней. Мировоззрение Песталоцци носило гуманистический, просветительский, демократический характер. Идеи саморазвития способностей и сил человека опять напоминают нам сократовскую идею самодостаточности человека и необходимости его свободного развития, свободного даже от предрассудков того общества, где по

<sup>19</sup> Финогентов В.Н. Лекции по философии. Уфа. 1998. С. 19-20.

воле случая он родился и вырос. Даже борющиеся за свободу и равенство буржуазии идеи разностороннего и гармоничного развития человека представлялись слишком утопичными, то есть опережающими свое время. Педагогика Песталоцци ушла так далеко вперед, что даже передовым современникам он казался чудаком-мечтателем. Государство, даже очень революционное и передовое, такую педагогику поддерживать не могло. Одна мысль великого швейцарского педагога станет на долгие годы принципом воспитания и обучения, не потеряв силу влияния и по сей день. Это — теория элементарного образования, согласно которой воспитание и обучение представляются как восхождение от простого к сложному. Так великая идея прогресса стала педагогическим принципом, воспринимающимся сегодня как нечто само собой разумеющееся еще многими педагогами, хотя в этой идее не все бесспорно и не все с ней согласны. Например, представители Вальдорфской педагогики, требующие вне государственного воспитания и обучения детей до возраста, когда они смогут самостоятельно воспринимать правовые, политические и другие ценности государства. У Песталоцци мы видим торжество той же методологии механистического строения целого из отдельных частей, что хорошо просматривается в принципе наглядности в обучении. Можно видеть, что идея Ф. Бэкона об индуктивном методе познания как единственно истинно научном нашла у Песталоцци педагогическую интерпретацию. Так же, как у Бэкона, такой подход является открытым вызовом средневековой дедуктивной методологии, где истинность частных знаний в конечном счете определялась их непротиворечивостью с догмами религиозной веры, с положениями Священных книг. Будет не очень большим прегрешением, если честь начала создания частных методик обучения отдать именно Песталоцци. Сказанное иллюстрирует содержательное противостояние педагогических истин двух эпох. Столкновение формальных компонентов педагогики Средних веков и Нового времени можно увидеть в конкуренции звукового метода обучения грамоте, господству средневекового буквослагательного. Великие идеи Песталоцци были перспективой буржуазного мировоззрения, представителям этой новой формации нужны будут все силы и способности, заложенные природой. Отсюда и требование гармонично развивать все природные силы и способности человека. Так думала тогда буржуазия, так думал педагог той эпохи. Первый не знал ограниченности таких представлений, второй — доверчиво заблуждался. Истинная педагогика должна быть передовой, но это может создать конфликт с той общественной средой, которая породила ее. Встречались сознательные противники бурных эпох, которые считали, что педагогика, наряду с этикой и психологией, может помочь стабилизации общества. Хотя традиция оценивает идеи И.Ф.Гербарта как метафизические, в них есть глубокий диалектический корень. Мы выше говорили о роли педагогики в обществе в кризисные периоды, где отмечали внешний консерватизм педагогики. К слову сказать, именно в педагогике Гербарта мы видим попытку отождествления внутренней сущностной функции педагогики с ее внешними официальными, формальными, конъюнктурными, государственно-полицейскими функциями. Герbart хотел, чтобы общечеловеческие гуманистические потенциалы педагогики, накопленные ею в течение многих тысячелетий, начиная с первобытных времен, служили укреплению ничтожного порядка прусской монархии. Не смешно, а грустно. Так же, как и его предшественники, немецкий педагог занимался конструированием из частей целого. Он попытался разложить на части психику человека, чтобы

найти элементарный, первичный элемент. Решив, что это представление, он создал модели эмоции, воли, воображения, мышления и других психических функций как форм трансформации представлений. Ценны идеи Гербарта о развитии учителя как субъекта. Впервые после Песталоцци было обращено внимание на учителя как на самостоятельную единицу педагогической деятельности. Многие элементы педагогического процесса были вычленены и рассмотрены с позиции идеалистически-консервативного мировоззрения: цели и задачи воспитания и обучения; роль угрозы, запрещения и наказания; значение авторитета и любви; мотивы и интересы учащихся (даже построил весьма интересную классификацию интересов детей); типы школ (элементарная, городская и гимназия); природа апперцепций — усвоение новых представлений на основе имеющегося опыта; виды внимания; еще множество дидактических советов по повышению эффективности воспитания и обучения. Не все они бесспорны. Например, роль учителя как управляющего — диктатора, и нравственного воспитателя — доброго друга и советчика. Пестрота и мозаичность разработок Гербарта — наиболее характерные черты педагогики спокойного периода. Насколько разными могут быть современники, демонстрирует А.А. Дистервег, который в отличие от Гербарта был восторженным сторонником демократических идей Песталоцци и хотел посвятить свою жизнь образованию народа. Нам Дистервег интересен тем, что как никто другой в те времена он уделил внимание вопросу подготовки учителей и особенно учителей начальных школ. Попутно снова отметим, что как только в педагогическом учении начинают превалировать сократические аспекты воспитания и обучения, так сразу же проявляется немилость со стороны властей. Своими смелыми выступлениями против пережитков средневековой организации школ (например, раздельное обучение детей католиков и лютеран) он навлек на себя гнев не только церкви, но и правительства. В том, что правители всегда больше любят отсталую педагогику, видна главная черта истинной педагогики, о чем уже говорилось выше неоднократно: она оппозиционна к действительности с позиции будущего. Хоть и будущего, но все равно оппозиция. Примером активных совместных действий правителей и пережиточной педагогики могут служить пресловутые прусские законы об образовании (регулятивы), направленные на подавление всякого свободомыслия. Правителям не нужны передовые школы, их интересуют послушные школы и учителя. Но это несовместимые явления. В регулятивах содержались организационные моменты против профессиональной подготовки учителей, так сказать, контропрофорориентационная работа: были сокращены объем знаний и перечень предметов, вместо научных дисциплин увеличено преподавание закона божьего. И все под лозунгами, как и всегда, улучшения системы воспитания и обучения подрастающего поколения. Борьба за истинную реформу системы воспитания, обучения и профессиональной подготовки учителей обессмертило имя Дистервега. Общечеловеческое, культуросообразное и природосообразное воспитание является сократовской традицией и развитием предшествующих прогрессивных идей. Всестороннее развитие в детях самостоятельности и их нравственное воспитание — центральная тема работ Дистервега. Его дидактика развивающего обучения, хотя и выражена в виде 33 законов и правил, но реально намного шире охватывает предмет педагогической деятельности — образование в самом широком смысле. Особое место в истории педагогики занимают сформулированные им требования к учителю, что собственно и образует фундамент педагогической профориентации.

Структура педагогической деятельности начинается с руководящей роли учителя. При подробном рассмотрении выясняется, что под руководством Дистервег понимает то, что современная педагогика рассматривает как триединую педагогическую деятельность: конструктивную, организационную и коммуникативную. Дистервег детально рассматривает среди профессиональных качеств учителя навыки конструкционной деятельности, включающей отбор и композицию учебного материала. Вслед за Коменским, он придает огромное значение планированию занятий, планированию действий учителя и ученика, подготовке материальной базы занятий, подбору учебников. Оценивает организаторскую работу учителя по включению учеников в единый учебный процесс как основную. Но в отличие от чешского педагога, Дистервег делает акцент на личности учителя. Именно коммуникативные элементы определяют успех, считает он, а не качество учебников. Подготовка учителя становится самой главной в системе педагогики. Хороший учитель — вот главная причина успеха. Говоря языком современной педагогики, в квалификационные характеристики учителя Дистервег включает совершенное владение своим предметом, любовь к детям, любовь к своей профессии. Учитель должен уметь создавать на уроках атмосферу бодрости и целеустремленности, учитель должен уметь концентрировать волю учеников, формировать в них настойчивость и упорство в достижении цели. Хороший учитель должен так построить занятия, чтобы ученик чувствовал продвижение вперед, вкус успеха и победы, приобретал веру в свои силы и возможности. Дистервег включает справедливость, принципиальность, самообразование, гражданское мужество в профессиональные качества учителя. Многократно повторяется мысль, что среди личностных качеств учителя неустанная и постоянная работа над собой является главной. Обращал внимание на образованность, широту культурных интересов, наличие прикладных навыков, житейских симпатий. Учителю, кроме своего предмета, надо знать, считает Дистервег, историю, литературу, музыку, поэзию, педагогику, психологию, методику. Практически намечен весь комплекс вопросов педагогической профориентации.

В конце XIX и в начале XX века возникает течение новых школ, которое приобрело широкий размах. Это были частные школы интернатского типа для детей привилегированного класса. Один из организаторов новых школ французский педагог Э. Демолен хотел создать надклассовое школьное воспитание и обучение. Подбор высококвалифицированных кадров сделал работу таких школ действительно образцовой с точки зрения воспитания и обучения представителей привилегированного класса, но воспитание на высоких этических и эстетических ценностях не сделало педагогику новых школ действительно общечеловеческой. Она осталась классово-ограниченной. Швейцарец А. Ферьера утверждает, что новые школы — это лаборатории практической педагогики, где образуют ум детей не количеством знаний, а развитием мыслительных способностей. Самостоятельность мышления должна вести к развитию творческих способностей, трактуемых как способность аналитически познать, а потом конструировать то, чего нет в природе. То есть старая метафизическая мировоззренческая парадигма, восходящая к истокам Нового времени.

XX век окончательно продемонстрировал различие государственной официальной педагогики и той, которую мы называли сократовской (общечеловеческой). Точнее было бы называть ее гуманистической педагогией. Кершенштейнер Г. выступил с идеей "гражданского воспитания" и "трудовой

школы", где дети должны воспитываться в духе безусловного повиновения государству. Оно должно носить характер демократического общенародного образования. Общество стало нуждаться в безличных, но грамотных специалистах, мобильных и нестандартных. Так возникает школа политехническая и общеобразовательная, которые должны готовить для общества просто "профи", хороших профессионалов в своих областях знаний. Специализация, разделение труда, рост потока информации, динамика развития и обновления научных знаний и техники требовали от человека пожертвовать всеми другими человеческими качествами, кроме способности быстро и грамотно выполнять определенную работу, и если нужно — быстро переквалифицироваться. Для этого и нужно общее образование. Дух времени жесток, он не знает даже политических границ. Вся тысячелетняя история педагогики уперлась в одну точку — на интеллектуальные способности. Под потрясающими достижениями науки и техники сократовская традиция утонула, скрылась с глаз. Но восторги были не очень долгими. Исподволь вырастает чудовищная угроза человеческому в человеке или в виде ядерного безумия, или экологической катастрофы, или невиданных ранее болезней. Интеллектуальная мощь, не подкрепленная в человеке гуманитарными основами (философскими, религиозными, этическими, эстетическими), ведет неумолимо к катастрофе — таков итог этих восторгов безграничными возможностями науки и техники. Нужно развивать человека, а не какую-то одну из его сторон. Начинается поиск нового нерационализованного до конца человека. Традиция иррационализма плавно переходит в экзистенциализм и персонализм. Не случайно одна из работ видного экзистенциалиста XX века Ж.П.Сартра называется "Экзистенциализм - это гуманизм". Начинается поиск и в области педагогики. Педагогика "действия" В.А.Лайя, экспериментальная педагогика Э.Меймана, прагматическая педагогика Д.Дьюи — все из одного общего потока. Вальдорфская школа свободного развития Р.Штайнера открыто и демонстративно требовала невмешательства государства в воспитание детей. Не все так просто. И вряд ли есть однозначные абсолютно истинные ответы. Скорее всего истина, как всегда, где-то посередине. Но то, что это большая, серьезная и комплексная программа современного человечества, это несомненно.

«Вузовская подготовка должна сформировать у будущего учителя умение адаптировать пространственные философские первоисточники, излагать их на понятном большинству учащихся языке.

И, возможно, самый главный критерий для учителя — это умение настроить ученика на его собственную философскую «волну», которая в конечном счете позволила бы ему самостоятельно выработать (или выбрать) жизненную стратегию, свободно ориентироваться в сложнейших ситуациях, определить свою шкалу ценностей и идеалов. А разнообразие последних в дальнейшем будет возрастать, что объясняется разрушением монополизма государства на духовную жизнь общества»<sup>20</sup>. К сказанному необходимо добавить, во-первых, государство никогда не откажется от вмешательства в дела педагогики во всех ее аспектах, ибо государство — это сообщество граждан, а все граждане вырастают из детей, образование и воспитание которых определяет состояние государства. Во-вторых, на современном этапе общество

<sup>20</sup> Такиуллин Р.У. Новые критерии философской подготовки педагогических кадров // Актуальные вопросы изучения дисциплин гуманитарного цикла в педагогическом вузе (Тезисы докладов первой научно-практической конференции педагогических вузов Башкортостана). Уфа, 1993. С. 9.

не может существовать вне государственных форм, поэтому современная педагогика вынуждена быть двойственной, даже антиномичной. С этим надо считаться и это нужно понимать. Самая абстрактная цель и общества в целом, и государства, и каждого человека в отдельности в далекой перспективе совпадают – все для человека, все на благо человека, все для того, чтобы свою единственную и неповторимую жизнь каждый человек мог прожить счастливо. При этом стандарт счастливой жизни никто никому не может определить извне, со стороны, и тем более навязывать насильно. Категории счастья тоже давно известны, и главная среди них — свобода выбора, как понимать счастье и как быть счастливым.

## ГЛАВА 2. КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

### 1.1. Философско-методологические проблемы современной педагогической профориентации

На пороге уже XXI век, сменилась эпоха, изменилось мировоззрение. Перед человечеством постиндустриального общества уже совсем иные проблемы, чем перед зарождающимся капитализмом, который свою историческую роль уже сыграл и собирает вещи, чтобы покинуть сцену истории.

Перед современным человечеством с его глобальными военными и экологическими проблемами стоят иные задачи и цели, для решения и достижения которых необходимы иное мировоззрение и иные педагогические парадигмы.

Все философские поиски XX века шли в русле рационального ограничения претензий науки на роль абсолютной и единственной эпистемологии. Охлаждение чувств дружбы, а потом и откровенная враждебность между философией и наукой возникли из-за упрямой настойчивости науки все познание сделать только «научным», не замечая и не желая замечать, что есть огромный массив протуберанцев, остающийся за кругом научного познания. Философия XX века пытается объяснить науке, что в человеке есть много такого, что невозможно объяснить научными методами и средствами познания, что человек больше, чем просто организация, система, упорядоченный и иерархичный массив элементов, в человеке есть алогизм, хаос, абсурд, которые для него не менее важны, чем логика, порядок, система. Философия пришла к выводу, что многие глобальные проблемы принципиально неразрешимы, если продолжать жить, думать и действовать, полностью доверяясь как прежде лишь истинам науки, которая своей претензией на полноту привела к одностороннему развитию, следствием чего и являются обозначившиеся тупики современного индустриального развития. Надо сменить мировоззрение, построенное на одностороннем научном рационализме. Такое мировоззрение наметилось в форме различных антропологически ориентированных философских течений: экзистенциализма, персонализма, марксизма.

В педагогическом плане встал вопрос о создании такой образовательной системы, которая была бы ориентирована не на потребности общества, государства, производства, индустрии (которую привнесли в историю капитализм и наука), а на потребности личности, Человека. Планета Земля в

социальной и ноосфере достигла такого уровня, когда уже стало возможным начинать думать не о человеке для производства, а о производстве для человека. К сожалению, уровень этот достигнут не во всех странах, в том числе и в России. Тем не менее мы должны четко представлять перспективу человечества и ориентироваться на нее. Если мы долго будем топтаться на задворках, рано или поздно страны, ушедшие в своем развитии вперед, безжалостно и болезненно перетащат отставших на свой уровень, ломая их естественный ход развития. Неужели кровь и боль колонизаций ничему не научили народы, желающие не спеша плестись «своим особым национальным путем»? История не терпит тугодумов и ленивых, она их «воспитывает» по-своему: когда передовые общества созревают до полноты сил, она, история, отставшим не дает возможности своим ходом доехать до достигнутой передовыми странами станции. Так будет и с нами, если мы в современной России будем реформироваться, ориентируясь по маякам капитализма образца XVI–XVII веков.

«Следует отдавать себе отчет, что отныне дипломированный специалист не будет получать за диплом ни копейки больше недипломированного. Все будет зависеть от того, каков работник и какова в нем общественная потребность. Кроме того, дипломированному специалисту, впрочем, как и недипломированному, придется всю активную жизнь повышать квалификацию, проходить переподготовку, заниматься общим самообразованием»<sup>21</sup>. Несколько расплывчато, но совершенно верно выражен акцент - не формальные стандарты государства нужны обществу людей, а личностные качества, за которые несет ответственность каждый человек сам. Он свободен в решении своей судьбы без костылей общественных условностей. В таком обществе нельзя будет пристроиться по «блату». Поле общественной жизни, на фоне которой протекает индивидуальная жизнь, становится реально статичной, т.е. неустойчивой и неопределенной. Любой шаг непредсказуем по своим последствиям, как положительным, так и отрицательным.

История в виде современной ситуации в России дает нам еще один шанс стать достойным народом в ряду развитых стран. Для этого нам необходимо в наших сегодняшних реформах не оглядываться назад в прошлое, а решительно перестраивать наши развалины так, чтобы получился в будущем не пройденный человечеством XVII век, а XXI.

В этом стратегическом плане с оглядкой на будущее, как бы не прозвучало это странно на первый взгляд, отсутствие непрерывного образования — даже лучше, это преимущество, ибо предполагает отсутствие государственного вождения за руки, отсутствие «нянченья», отсутствие этой формы насильственной педагогики. У нас это, конечно, не от большого ума, мы просто не успели дорасти до этой формы государственной педагогики (воспитания и обучения), но теперь и дорасти не надо, ибо другие уже переросли этот этап. Если мы станем топтаться, чтобы соблюдать все формальные этапы развития индустриального общества, окажемся, в лучшем случае, в хвосте эшелона, или хуже того — поезд уйдет без нашего вагона, не успевшего прицепиться к экспрессу планетарной истории. Нам уже не до непрерывного образования, эту проблему надо решать, но не как основную, стратегическую, а как подсобную в той мере, в какой требуется ее решить для перехода к стратегии педагогики (воспитания и образования), ориентированной не на актуальные потребности государства и современной политики, а на будущее человечества, которое будет

---

<sup>21</sup> Там же. С.95.

считаться с потребностями личности. Выше мы говорили, что во все времена критиковали педагогику за то, что она опаздывает с воспитанием и образованием детей. Отмечали также, что причиной такого запаздывания была ориентированность педагогики на сегодняшний день. Необходимо, чтобы педагогика смотрела на день вперед, была с точки зрения обывателя «не от мира сего». Те идеалы школы, которые были раньше идеалами вне государственной (сократовской) педагогики, теперь стали актуальными идеалами устройства общества. Гуманистическая педагогика должна стать рабочей педагогикой современного реформирования системы воспитания и образования. Основой такого реформирования должна стать диверсификация структуры педагогики, предполагающая наличие многообразных воспитательных и образовательных систем. Необходимо, чтобы существовали различные учебные заведения: университеты, академии, институты, колледжи, а также различные образовательные программы для одних и тех же специальностей, в том числе и педагогических. Когнитивная парадигма образования должна быть дополнена (в смысле принципа дополнительности Н. Бора) популярной на Западе аффективно-эмоционально-волевой философией образования. Историческая эволюция предполагает и инволюцию, которая однако не тождественна огульному отрицанию всего предшествующего. Нарождение новых форм предполагает обратное развитие, свертывание и отмирание некоторых моментов старой формы, которая в основном своем содержании сохраняется «в снятом виде» в новой форме.

В жизни однако не все так просто и ясно, как в теории. Диалектика жизни богаче, сложнее и драматичнее.

В кризисные периоды общества, когда новая власть еще не может подчинить общечеловеческие цели и ценности образования своим временным и конъюнктурным задачам, когда она вынужденно декларирует гуманистические перспективы как свои конкретные цели, педагогика может совершить резкий качественный скачок как в теории, так и в практике. Официальная и «сократовская» тенденции развития педагогики в этот период на время во многом совпадают. То, что позволяет государство, в это время может соответствовать гуманистической логике развития общечеловеческой педагогики как механизма связи поколений и народов в единый исторический поток человечества.

Однако в цикле системы «общество-учитель» доминирует неустойчивость, замечательную характеристику которой дал в приведенной выше цитате Ямбург Е.А. Все смешалось, нет определенности, разнополюсные тенденции переплелись в единый комок, одновременно действуют взаимоисключающие друг друга механизмы: рынок и госплан, демократия и тоталитарность (или авторитарность), пуританство и распушенность, эйфория оптимизма и трагический пессимизм. На этом фоне и осуществляется педагогическая профориентация.

Прежде чем приступить к рассмотрению структурных вопросов, обратим внимание на то, что в истории такие времена случались и раньше. Но история ускоряется. «Если же охватить всю эту проблему ускорения человеческой истории в целом, последует вывод: в истории действовал фактор динамики, т.е. история была прогрессом, но действовал и обратный фактор — торможение, причем последний становился относительно все слабее в соперничестве с фактором динамики, что и выражается законом ускорения истории»<sup>22</sup>.

<sup>22</sup> Поршнева Б.Ф. О начале человеческой истории. М., 1974. С. 36.

Современный кризис обладает своими особыми свойствами именно в силу наличия ускорения исторической динамики. Одно из таких свойств - спрессованность времени, чрезвычайная динамика, не оставляющая времени на раскачивание, на долгие размышления и обдумывания.

Кратко рассмотрим пример.

"С распадом Римской империи, — пишет С. И. Бреев, — отлаженная система воспитания была нарушена. В западной части произошла латинизация образования, в восточной — эллинизация. В упадок пришли грамматические школы. Обучение в них свелось к комментированию Вергилия, Горация, попутно давались исторические, географические и другие сведения в бессистемном порядке. (Нечто подобное происходило в двадцатые годы XX в. в нашей школе.) На педагогическую арену выдвинулись новые лица, как, например, карфагенский ритор Марциан Капелла. Ему принадлежит сочинение из 9 книг "Сатирикон", в котором излагались знаменитые семь свободных искусств, иначе тривиум и квадравиум. Они стали основными предметами преподавания в средневековой школе. Капеллой был сокращен список обязательных для изучения предметов. Была пересмотрена и структура высшей школы: из нее были исключены математика, механика, медицина, архитектура. Иными словами, высшему образованию был придан сугубо гуманитарный характер. Время распада Римской империи было преддверием новой эры - эры христианизации всей духовной жизни европейского общества. Пророками ее от педагогики были Тациан и Тертуллиан. Тациан объявил войну "старым богам", Тертуллиан выдвинул такое положение: "То, что рождено, есть создание Бога, что выдуманно - дело дьявола"<sup>23</sup>. В какой-то степени даже забавно, как мало, что меняется в этом мире. Прав библейский Екклесиаст: «Что было, то и будет; и что делалось, то и будет делаться, и нет ничего нового под солнцем.

Бывает нечто, о чем говорят: «смотри, вот это новое»; но *это* было уже в веках, бывших прежде нас»<sup>24</sup>. Как когда-то в Риме сегодня в России в упадок приходят школы: не хватает учебников, мебели, помещений; нет денег на приобретение учебного оборудования, приборов и препаратов; не платят вовремя и без того мизерную зарплату учителям; не ремонтируются классы, мастерские и другие помещения; уходят из школ талантливые учителя; растет неразбериха в штатных должностях, программах и методиках. Как и в Риме.

Кто-то стремится европеизировать, вводя «международные стандарты»; кто-то наоборот предлагает вернуться к средневековым религиозным или светским нормам «народной педагогики»; кое-кто, чтобы никого не обижать, пытается внедрить и то и другое; кто-то предлагает опять «все разрушить до основания, а затем построить что-то совсем — совсем новое. У нас в отличие от Рима не отдельно «латинизация» и «эллинизация» (ориентированность на Запад или на Восток, на научную или народно-традиционную педагогику, на когнитивную или личностную систему воспитания и образования), а сразу все разом. Это и есть хаос неустойчивости, порождающий статистичность — непредсказуемость и неопределенность в любом фрагменте и действительности, и познания.

Сведение обучения к комментированию выражается в преобладании иллюстративно-информационного характера предметных уроков или в других формах того же самого когнитивного подхода. Идет тотальное комментирование научных достижений человечества. Попутно весьма сумбурно и бессистемно

<sup>23</sup>Бреев С.И. История педагогики. Саранск. 1994 .С.58-59.

<sup>24</sup> Библия. М., 1988. С. 666.

дается информация о культуре региона, истории религии, основ экологии и из других областей жизни.

Как когда-то в Риме, у нас в России ныне появляются новые педагогические оракулы и авторитеты, в основном из ранее бывшей под запретом личностной философии образования. Под лозунгом совершенствования систему образования резко подталкивают в сторону доминирования гуманитарных дисциплин, что мало соответствует действительной необходимости гуманитаризации и гуманизации образования и воспитания. Часто плохо понятая «гуманизация и гуманитаризация» наносит ущерб изучению естественнонаучных и математических дисциплин. Демонстрируя реформаторское рвение чиновничество бездумно увеличивает количество нагрузки, что ставит учеников в положение мучеников этой системы. «По данным Министерства образования РФ, среди причин, влияющих на здоровье школьников, 22% составляют факторы внутришкольной среды. Это перегруженность классов, плохое освещение рабочих мест, перегруженность учащихся основными и дополнительными занятиями. Неблагополучие психологического климата школьных коллективов, интенсификация образования на фоне ухудшения социально-экономической и экологической обстановки»<sup>25</sup>. Но отечественная система образования несмотря ни на что продолжает существовать и реформироваться – где интуитивно, где сознательно, где методом проб и ошибок.

Смысл названия данной главы в том, что в переломные моменты развития истории, когда усиливается хаос и неразбериха, когда функции людей в обществе теряют стабильность и меняются быстро и часто, как никогда необходимы определенные и ясные общественные ориентиры. Это относится и к духовной сфере, в первую очередь, к сфере образования<sup>26</sup>. В отличие от прежних эпох кризисы конца XX века более динамичны, стремительны и более многообразны. Поэтому требуются регуляторы более эффективные, если их не окажется, то результаты будут разрушительнее, чем в прежние исторические эпохи. В целях смягчения неблагоприятных тенденций необходимо заранее продумать дальнейшие шаги по обновлению подходов к решению накопившихся и возникающих проблем. Новая парадигма образования, во-первых, должна учитывать конкретно-исторические реалии современной России. Во-вторых, должна помнить, что педагогика имеет дело не вообще с ребенком, а с детьми определенного или определенных народов, имеющих свою историческую культуру: свою землю, свой язык, свои особенности материального и духовного производства, свои политические, правовые, нравственные, эстетические, религиозные, философские и другие особенности.

Несмотря на очень резкую критику педагогической теории и практики в современных условиях и в ее традиционных формах, образование по своей сути является ориентированной на личность. Более того, оно не может не быть таковым. Речь идет только о степени этой ориентированности. Та система образования, которая сложилась за советские годы и которую постоянно критикуют за невнимание именно к личности, во многом ограничивалась декларациями. Не случайно одной из самых больших сложностей оказалась на практике проблема выдвижения на первый план интересов личности.

---

<sup>25</sup> Цит. по Антологии гуманной педагогики. Выготский. М., 1996. С. 56.

<sup>26</sup> Степанова И.Н. Философско-антропологическое основание современных стратегий образования и воспитания // Наука и образование Зауралья. Курган. № 1. 1998.

При этом сторонники традиционных взглядов высказывают сомнения по поводу продуктивности вообще разработки данного вопроса. В чем же дело? Как нам кажется, многие представители педагогической науки и практики убеждены, что и до сих пор личности в образовании уделялось достойное внимание. Поэтому поиски в направлении повышения эффективности личностного подхода не приведут к каким-либо заметным сдвигам в совершенствовании образовательного процесса.

Многие исследователи считают, что о личностной ориентации образования можно говорить в нескольких смыслах:

— уважительное отношение к правам ребенка, к его личности; возможность выбора ряда предметов учебного плана, глубины их изучения, индивидуальной образовательной траектории;

— создание в образовательном процессе максимально благоприятных условий для развития самостоятельности в принятии решений, сознательности, ответственности, нравственных качеств;

— целенаправленная работа по формированию высоких гражданских качеств;

— изменение всей мировоззренческой основы современной педагогической теории и практики.

Понятно, что реализация каждого подхода предусматривает особые содержательные и технологические решения. Не случайно спектр идей и толкований личностного подхода находится в динамике.

В силу этого представляется необходимым четко определить свои позиции.

По нашему мнению, под личностно ориентированным образованием нужно понимать образование, которое выдвигает на первый план интересы личности и ориентировано на развитие личности, ее сущностных характеристик.

Ряд авторов, определяя личностно ориентированное обучение, ограничивается лишь аспектом развития. Такой подход представляется нам явно неполным и недостаточно отражает суть личностно ориентированного образования. Только выдвижение на первый план интересов личности и развитие личности именно на этой основе может адекватно отражать сущность рассматриваемой проблемы. При этом необходимо иметь в виду следующее соображение. Как известно, выдвижение на первый план интересов личности в образовательном процессе закреплено в Законе РФ "Об образовании" и нашло также отражение во всех соответствующих региональных законах. Данный факт является одним из самых главных направлений реализации демократических тенденций в нашем обществе. Это и способ, и критерий истинной демократии в образовательной сфере. Таким образом, ориентированное на развитие личности образование есть единственный путь реализации выдвижения на первый план интересов личности.

С другой стороны, ориентированное на развитие личности образование можно рассматривать как особый вид образования, например, экологическое образование, национальное образование. Понятно, что оно органически связано с другими направлениями образовательного процесса.

Рассмотрение основных путей реализации личностной ориентированности образовательного процесса продуктивно вести по содержательным и структурным аспектам. Каждый из них, как показывает анализ, содержит определенный набор путей решения проблемы личностной ориентированности. Указанная совокупность включает в себя и сложившиеся традиционные, и только формирующиеся пути совершенствования профессиональной

подготовки современного специалиста образовательной сферы (стандартизации, фундаментализации, гуманизации, индивидуализации, регионализации, информационные технологии). Можно с удовлетворением отметить, что основные направления деятельности педагогических институтов и университетов находятся в надлежащем согласии с этими современными тенденциями развития образования и профессиональной подготовки специалистов этой важнейшей сферы.

Вполне очевидно, что реализация принципов лично ориентированного образования в педвузе – не самоцель. Она является лишь необходимым, но еще недостаточным условием подготовки будущих учителей, профессиональная деятельность которых должна быть пронизана идеями лично ориентированного образования. Нужны дополнительные организационно-педагогические шаги, новые научно-методические решения и усилия профессорско-преподавательского состава и студенчества вузов.

Принятие вузовскими преподавателями методологии лично ориентированного профессионально-педагогического образования основывается на идеях новой парадигмы образовательного процесса, составной частью которого является переход к новым способам образования действительности.

Изменение образовательной идеологии заключается в том, что на смену "субъект — объектной" логике взаимодействия приходит логика содействия, сотрудничества, когда преподаватель и студент не противостоят друг к другу как обособленные данности, а образуют систему отношений, где каждый для другого выступает в качестве условия, средства и результата становления как субъекта своего развития.

В профессиональном образовательном процессе происходит взаимодействие задаваемого государственными стандартами опыта и субъектного опыта студента. Этот процесс должен идти не по линии вытеснения индивидуального или наполнения его общественным опытом, а по линии постоянного согласования, использования всего того, что накоплено студентом как субъектом познания в его собственной жизнедеятельности.

Содержание лично ориентированного профессионального образования должно включать четыре взаимосвязанных компонента: аксиологический (введение студентов в мир ценностей и оказание им помощи в выборе лично значимой системы ценностной ориентации); когнитивный (обеспечение научными знаниями о человеке, культуре, истории, природе, ноосфере как основе духовного развития); деятельно-творческий (способствующий формированию и развитию у студентов разнообразных способов деятельности, творческих способностей, необходимых для самореализации в будущей профессиональной, научной и других видах деятельности); личностный (обеспечивающий развитие рефлексивной способности, овладение способами саморегуляции, самосовершенствования, нравственного самоопределения).

В технологиях лично ориентированного профессионально-педагогического образования основной акцент делается на переход от объяснения к пониманию, от монолога к диалогу, от социального контроля к развитию, от управления к самоуправлению. Задача преподавателя в новых условиях заключается в организации целесообразного по логике профессионально-педагогического образования общения и взаимопонимания, освобождения студентов для творчества.

Ключевыми понятиями в технологиях лично ориентированного профессионально-педагогического образования должны стать педагогическая

помощь и поддержка, через которые педагог воспринимает личностные запросы студента, организует совместное преодоление трудностей, предоставляет выбор индивидуальных траекторий получения образования.

Переход на новые позиции в организации профессионального образования затрагивает все стороны жизнедеятельности вуза в плоскости отношений "преподаватель-студент": содержательный компонент образования; технологии подачи и усвоения содержания профессионального образования; контроль и проверку усвоенности содержания образования. При новом подходе эти три компонента выступают в единстве, дополняя и развивая друг друга, ориентируясь на конечные цели профессионального образования.

Анализ литературы по проблемам профессиональной ориентации показывает, что основные термины ее понимаются часто неоднозначно. Начнем с дефиниции основного понятия — "профессиональная ориентация". На XV Генеральной конференции ЮНЕСКО было принято следующее определение: *"Под профориентацией понимается помощь, оказываемая личности в использовании своих личных особенностей, предоставление человеку возможности развивать их так, чтобы он был в состоянии выбрать для себя области обучения в трудовой деятельности в ходе меняющихся условий его жизни, и, с одной стороны, быть полезным обществу, а с другой — достичь личных стремлений"*<sup>27</sup>. Такое понимание профессиональной ориентации достаточно полное. Однако в нем не учитывается различие между стабильными и кризисными периодами развития общества, которые наполняют определение профориентации разным содержанием. В кризисные периоды резко обостряется напряжение "личных особенностей" — как положительных, так и отрицательных. Динамика кризисной жизни предполагает обнаружение личностью в себе таких дарований, о которых в спокойные периоды общественного развития он бы и не подозревал. Обстановка хаоса снимает с человека ограничения, которые скрывали и уменьшали зону его действительных возможностей. Человек, который бы прожил всю жизнь кухаркой, вдруг может стать политиком, а пастух — полководцем. Сфера хаоса порождает бесконечные возможности, из которых может реализоваться нечто совсем неожиданное. Из этого ясно, что в такие периоды, во-первых, повышается трудность определения "особенностей личности" из-за отсутствия четких, ясных и однозначных ориентиров, во-вторых, почти до минимума понижаются прогностические возможности профотбора. Все это дополняется еще тем, что люди, в силу обстоятельств оказавшиеся в неблагоприятных условиях, могут выявить свои отрицательные "личностные особенности", реализация которых в другой период жизни была бы невозможной.

Динамика кризиса сметает также ранее понятные границы социальных групп, откуда черпают контингент людей для той или иной профессиональной ориентации. Вчерашние продавцы и военные становятся вдруг прекрасными учителями, а прекрасные учителя превращаются в удачливых промышленников, бизнесменов или банкиров. Применительно к нашей теме отметим, что современный отечественный кризис буквально за десять лет дважды диаметрально изменил ситуацию. В начале 90-х годов педагогические вузы почти остались без школьной базы, выпускники которой думали решить свои жизненные проблемы без высшего образования. Через 4 — 5 лет ситуация кардинально изменилась. Ныне конкурс в педагогические вузы не менее, чем в

---

<sup>27</sup> Цит. по Суворов И.В. В комиссии ЮНЕСКО по вопросам профессиональной ориентации и профессиональной консультации // Советская педагогика. № 3. 1971. С.156.

престижные экономические и юридические. Сегодня в педагогические вузы желают поступить не только вчерашние школьники и выпускники педагогических колледжей, но и средних профессиональных учебных заведений. И невозможно гарантировать, что не будет новой волны "отката" от высшего образования в целом, и от педагогического в частности в ближайшие годы. Более того, если внимательнее присмотреться к тем проектам реформы образования, которые вызревают в властных государственных структурах, то система образования как раз стоит на пороге обвальных разрушений. Динамика жизни заставляет систему профессиональной ориентации учиться менять на ходу свои выводы. Любой прогноз, и без того в обществе вероятностный, в такой ситуации приобретает жестко статистичный характер в том смысле, что действия, еще вчера приносившие положительные результаты, сегодня могут нанести тому же делу непоправимый вред.

Как никогда актуализируется методологический принцип конкретности истины. Вывод и обобщения, которые были вчера истинными, сегодня могут уже быть неудовлетворительными, несоответствующими действительности.

В кризисные периоды трудно выполнить казалось бы простое положение определения ЮНЕСКО профессиональной ориентации – оказать помощь личности использовать свои личные особенности для того, чтобы быть полезным обществу и достичь личных стремлений. Кризисное общество забывает о личности, оно думает об обществе в целом. Кризисное общество — ненормальное общество, больное общество, которое разрушает само себя. В этом смысле оно близко к утопии. Крайности, как известно, совпадают. Кризис – это отсутствие стабильности, определенности, устойчивости; период неорганизованной динамики. Утопии же хотят абсолютной стабильности, определенности вплоть до мельчайших деталей, однозначной четкости во всем. И интересно то, что абсолютная динамика (кризис) и абсолютная статика (утопические варианты общества) едины в одном, они требуют полного подчинения индивида обществу, части — целому. И в утопиях, и в кризисных обществах общество не интересуется отдельной личностью, оно заинтересовано лишь в самом себе, думает о себе в целом, а не о каждом в отдельности и не о единстве множественного. В таких формах общество превращается в тотальную целостность, в нерасчлененное единство, в систему, где отдельные элементы не имеют ценностного значения. Трудно оказывать помощь личности, когда общество не знает еще того, что оно из себя представляет, какие у него стратегия и тактика развития, на какие ценности оно ориентируется, каковы дальние и ближайшие цели, какие задачи оно должно решать в первую очередь, когда обществу неведомо, каково его личностное содержание, т.е. кого общество считает личностью. В такие периоды система профессиональной ориентации оказывается в ситуации, когда в обществе действует принцип "спасайся кто как может". Как можно помочь личности достичь личных стремлений, когда не определены ни сама личность, ни его стремления. Сказанное выше подтверждает вывод, что система профориентации должна в кризисные периоды прежде всего сама определиться со своими основами, принципами, со своей философией. Сегодня она должна быть, на наш взгляд, личностно ориентированной. Кризис не должен смыть накопленные гуманистические ценности. Задача педагогического образования состоит прежде всего в обеспечении сохранности прежних культурных достижений, чтобы пафос преобразований не уничтожил гуманистическую основу жизни будущих поколений.

Следует отметить один диалектический момент. Консервативная задача обеспечения сохранности прежних гуманистических ценностей решается вовсе не консервацией прежнего состояния системы образования. Как это не парадоксально, чтобы решить консервативную задачу, необходимо активное реформирование нашей педагогической системы, начиная с ее философских основ и кончая рутинными организационными вопросам. Активное дополнение нашей педагогической жизни лишь декларируемыми ранее личностными аспектами – основа решения задач преемственности поколений по линии наращивания в жизни разумного, доброго, вечного.

Другая ситуация в кризисные периоды и еще с одним моментом дефиниции профессиональной ориентации – помочь выбрать личности *для себя области обучения в трудовой деятельности в ходе меняющихся условий его жизни*. Кризис — прежде всего кризис в сфере трудовой деятельности. Когда в обществе нет иерархии видов трудовой деятельности, когда нет организации нормальных трудовых отношений во всех планах: экономическом, политическом, правовом, нравственном, эстетическом, бытовом, — трудно указать на ориентиры; можно констатировать только, что их пока нет. И опять мы видим справедливость нашего вывода: пока нет новых гуманистически насыщенных представлений о роли труда в обществе, пока не упорядочены трудовые ролевые функции, необходимо держаться за общечеловеческие гуманистические ценности<sup>28</sup>. Несмотря на конъюнктурные реалии система профессиональной подготовки должна быть ориентирована на трудовую деятельность как на одну из высших ценностей человеческого общества. Последствия безработицы, которые уже начинают чувствоваться, еще предстоит осознать. То, что она внесет свои коррективы в систему профессиональной ориентации, несомненно. И каковы будут эти коррективы и ее последствия сегодня приходится лишь предполагать. Тема недалекого будущего, хотя вопрос трудоустройства уже стал реальностью: большинство коммерческих вузов уже вынесли эту проблему за пределы своих обязанностей, и правовых, и моральных. Таковы новые контуры на фоне старых.

Профессиональная педагогическая ориентация включает в свою систему элементы многих других областей действительности и дисциплин: психологии, социологии, экономики, медицины, юриспруденции, этнографии, антропологии, инженерии, философии. Однако нельзя рассматривать систему профессиональной ориентации просто как механическую сумму элементов разных дисциплин. Она имеет свою самостоятельную сферу предметных и человеческих отношений, т.е. свой предмет, — профессиональное самоопределение личности, соответствующее индивидуальным ее особенностям и потребностям общества в кадрах. Профорентация имеет также свой комплекс методов, который, хотя и включает общенаучные методы, методы других наук, отличается своей спецификой, определяемой самостоятельностью предмета. Такой комплекс методов нигде однозначно не повторяется. Исходя из сказанного, профессиональную ориентацию необходимо рассматривать как самостоятельную социально-педагогическую отрасль.

Параграф посвящен уточнению и определению понятий. Отметим еще одно желательное уточнение. Мы неоднократно говорили о личностном подходе, личностно ориентированной педагогике и системе образования. Но все дело в том, что каждое конкретное общество на каждом конкретном этапе своего

<sup>28</sup> Шабатура Л.Н. Становление социальной компетентности личности в процессе гуманизации профессионального образования // Автореф. дисс. канд. филос. наук. Омск. 1997.

развития вырабатывает свои представления и критерии личности. Вообще личности, определенной для всех времен и для всех народов, нет. Когда мы говорили, что наше образование лишь декларировало личностную свою ориентированность, то это требовало пояснения. Прежняя школа была ориентирована на личность, но на "пролетарско-коммунистическую". Пока оставим в стороне вопрос, какая она была – хорошая или плохая. Любая школа имеет личностные ориентиры (даже криминальная), но с в о и. В этом все дело. Поэтому, возможно стоило бы ввести новый термин, новое понятие, чтобы не путать смыслы и значения, чтобы избежать многозначности словосочетания "лично ориентированное образование". Когда слишком консервативные традиционалисты, говорят, что и раньше наша школа была лично ориентированная, они формально правы. Все дело в том, о какой личности идет речь: о пролетарско-коммунистической или общечеловеческой. Это вещи, несомненно, разные. Избегая детализации, отметим, что спор прежде всего о целостности человека. Личность может быть частичной по отношению к бытию человека. Если какие-то исторически конкретные параметры личности сделать самодостаточными и абсолютизировать для всех времен, это неизбежно приведет к общественному насилию по отношению к индивиду, следствием чего будет деформация человека в целом и как личности в частности. Сегодня, в кризисный период, когда личностные характеристики нашего общества размыты, не устоялись, когда вместо гуманистического содержания могут стать приоритетными, модными и престижными не просто безнравственные, а откровенно уголовные характеристики личности, лучше говорить не о личности, а о целостном человеке, на которого и должно быть ориентировано образование. Новый термин не слишком изящный и уступает эстетически прежнему понятию "личность, личностные характеристики", но яснее передает смысл требования ориентировать образование на то, что есть в человеке гуманистического в общечеловеческом смысле: истину, красоту и добро. На то содержание этих категорий, которое прошло проверку историей, временем, общечеловеческой практикой. Образование (в том числе и система профессионального образования) должно ориентироваться при сегодняшних условиях не столько на личность с размытыми, исторически неконкретизированными характеристиками, а на целостного человека — носителя гуманистических начал и общечеловеческих ценностей. В этом суть дискуссионности темы.

Может сложиться представление, что в обществе, где кризисный хаос смыкает очертания нормальных общественных отношений, в том числе и отраслевых границ, профессиональная ориентация теряет свою актуальность. Это не так. Во-первых, никакой кризис, никакой политический, правовой и другой хаос не в силах отменить достигнутое на данный момент обществом разделение труда. Синкретичной или натуральной трудовой и хозяйственной деятельности сегодня быть не может. А профессиональная ориентация есть порождение именно общественного разделения труда. Кризисное общество не может систематизировать, упорядочить трудовые отношения, но оно не может отменить и разделение труда. Во-вторых, роль профессиональной ориентации растет в плане возрождения нормальных отношений между различными профессиями, в плане сохранения основ упорядоченных профессиональных отношений в обществе. Заметная актуализация гуманистической роли профессиональной ориентации проявляется и в ее функциях.

**Социальная функция.** Профессиональная ориентация направлена на формирование профессионального самоопределения личности в соответствии не только с ее особенностями и потребностями, но и с социальным заказом общества на кадры, определяемым структурой его производительных сил и производственных отношений на современном этапе развития. Эта функция обеспечивается вооружением учащихся системой знаний, ценностных ориентации для реализации социально-профессиональной деятельности человека. Когда общество не знает, какие кадры ему больше нужны и в каком количестве, система профориентации берет на себя некоторые функции государства, но выполняет их не в аспекте современной политической и экономической конъюнктуры, а в плане общечеловеческих ценностей. Другими словами, когда общество поддается стихии, профориентация продолжает хранить очаги стабильности, основанные на гуманистических традициях. Она сопротивляется безрассудной стихии разрушения по принципу "если нет нового – сохраним хорошее из прошлого". Консерватизм профориентации, с одной стороны, и преемственность гуманистических традиций, с другой, просматриваются открыто. В идеале – социальная функция профессиональной ориентации в кризисные периоды заключается в сохранении и укреплении гуманистической, лично ориентированной основы самоопределения личности в сфере общественного разделения труда.

**Экономическая функция.** Оптимальное профессиональное самоопределение оказывает серьезное влияние на экономику через соответствующее распределение трудовых ресурсов, качественное улучшение состава работающих в различных отраслях общественного производства, повышение профессиональной активности и производительности труда, формирование экономического мышления и грамотности, улучшение навыков современной культуры труда, разумное потребление. Тогда, когда падает престиж честного труда, и идет отток желающих честным трудом зарабатывать себе на жизнь, когда падает вера в возможность обеспечения достойной жизни с помощью честной работы, профориентация привносит в экономические критерии труда элементы морали и общечеловеческих ценностей.

**Психолого-педагогическая функция.** Изучение и выявление интересов, склонностей, профессионально значимых и важных качеств, потенциальных возможностей учащихся, на чем и основано формирование профессионального самоопределения, является составной частью решаемых в учебно-воспитательном процессе психологических и педагогических задач. Профессиональные намерения, скажем, выпускников школы, учитывающиеся потребности общества и согласующиеся с ними личностные особенности, являются не только одним из показателей психологической готовности их к общественно полезному труду, но и важнейшим критерием эффективности обучения и воспитания. В нестабильные периоды развития общества, когда общественная психология теряет, как и общественная идеология, устойчивые ориентиры, системе профессиональной ориентации приходится бороться за сохранение психологической стабильности в своей предметной области. Она борется против размывания скептицизмом и порой откровенным цинизмом основ общечеловеческих ценностей, и здесь демонстрируя консерватизм в области сохранения преемственности гуманистических основ общественной и индивидуальной жизни. Профессиональная ориентация призвана вселять надежду и уверенность в лучшее будущее путем пропаганды простой истины – только совокупная трудовая деятельность может остановить разрастание хаоса

и внести элементы порядка в жизнь. Психология оптимизма – элемент гуманистических ценностей.

**Медико-физиологическая функция.** Профессиональная ориентация определяет и обеспечивает соответствие между состоянием здоровья и основными физиологическими качествами, прогнозирует развитие параметров здоровья к требованиям той или иной профессии. В периоды падения не только интеллектуального и нравственного здоровья общества, но и здоровья в прямом медицинском смысле, система профессиональной ориентации и подготовки включает в свою структуру механизмы определения диапазона профессиональной пригодности и по показателям физического и духовного здоровья. Такой момент в целом ряде профессий может иметь необходимый и порой доминирующий характер из-за возможных последствий, которые могут носить личный или даже общественно-трагический характер. Психическое здоровье является для целого ряда военных профессий главным показателем. Профессия учителя обязательно предполагает высокую планку физического и духовного здоровья; планку, изменяющуюся высоту которой должна определять система профориентации.

Можно выделить еще ряд вторичных функций профессиональной ориентации, все они говорят о том, что система профессиональной ориентации занимает самостоятельное место в системе наук, о чем свидетельствует различие ее функций в периоды стабильного и кризисного развития общества.

Резюмируем сказанное. Определение понятия "профессиональная ориентация" требует не только формальной дефиниции, но и содержательного раскрытия понятий и терминов, входящих в это определение, ибо в стабильные и кризисные периоды они имеют разное содержание. Консерватизм системы профессиональной ориентации в кризисные периоды выражается в стремлении сохранить преемственность гуманистических основ бытия общества и индивида, приспособлявая и видоизменяя для этого свои ранее установившиеся средства и методы.

С позиции системного подхода профориентация – подсистема систем непрерывного общего образования и трудовой подготовки. В нестабильные эпохи, когда системы общего образования и трудовой подготовки теряют под собой почву и находятся на распутье, их подсистема приобретает большую относительную самостоятельность. Общая теория систем, в частности теория функциональных систем школы академика П.К. Анохина, требует, чтобы подсистемы подчинялись системе в целом. Принципы системы диктуют порядок работы подсистем. В рассматриваемом нами вопросе мы видим нарушение этого порядка вещей. Усиление роли, места и значения системы профессиональной ориентации обнаруживается в том, что она начинает определять характер работы систем образования и трудовой подготовки. В этот период лозунг "кадры решают все" приобретает необычный смысл: черпайте кадры где хотите, где можете и как хотите. Системы образования и трудовой подготовки требуют новой системы профессиональной ориентации, не отягощенной комплексом прежних догм, способной динамично приспособляться к быстроменяющейся обстановке.

В свою очередь в системе профессиональной ориентации различают *а) организационно-функциональную, б) логико-содержательную и в) личностную подсистемы*<sup>29</sup>.

**а) Организационно-функциональная подсистема** предусматривает сотрудничество различных социальных институтов, ответственных за подготовку школьников к сознательному выбору профессии, выполняющих свои задачи и функциональные обязанности на основе специфики деятельности, принципа координации. Хаос кризиса вносит свои коррективы и здесь. Организационно-функциональной подсистеме приходится не только координировать, но и отыскивать те социальные институты, которые сохранились или возникли, и которые занимаются вопросами образования и трудовой подготовки. Порой даже приходится такие организации и учреждения создавать. Но в основе, повторяясь подчеркнем, деятельности организационно-функциональной подсистемы системы профессиональной ориентации лежит принцип: не дать разрушиться и исчезнуть общечеловеческим ценностям, накопленным прежними поколениями в эпоху всеобщего разброда и неразберихи.

**б) Логико-содержательная подсистема** обеспечивает профессиональное просвещение, выявление и развитие интересов, склонностей учащихся, максимально приближенных к профессиональным, проведение консультаций по вопросам профессионального подбора, социально-профессиональной адаптации. Ситуация нестабильности требует изменения и характера деятельности этой подсистемы. В обществе, где все динамично меняется, совет, данный в первой половине дня, во второй уже может стать или бесполезным, или даже ложным. Истина, как мы уже говорили выше, конкретна. Поэтому логико-содержательная подсистема в такие периоды превращается в краткосрочные курсы творческого мышления. Вместо советов надо учить людей думать самостоятельно и самостоятельно анализировать ситуации и принимать решения. Механическое информирование в такой обстановке принесет больше вреда, чем пользы.

**в) Личностная подсистема** рассматривает школьника в качестве субъекта профессионального самоопределения; выявляет направленность, устойчивость доминирующих мотивов, убеждений, интересов, определяет уровень развития самосознания. И эта подсистема в кризисной ситуации из постороннего советчика превращается в активного сотрудника в совместной деятельности по профессиональной ориентации. Эта система должна помочь школьнику поверить в общечеловеческие ценности, в их бессмертие при любых общественных порядках, поверить тому, что при любых обстоятельствах жизни нужно руководствоваться ими, развивая их в себе.

Профессиональная ориентация не ограничивается проблемой выбора профессии. Она включает весь комплекс проблем, обеспечивающих человеку возможность достойной человека жизни.

Современная профориентация в центр своего внимания должна ставить формирование личности в духе целостного человека. Антропологическая педагогика — дело будущего, возможно, недалекого. Профориентация, стимулируя развитие потребности поиска смысла жизни, особенно свойственного юности, должна способствовать воспитанию индивидуальной

---

<sup>29</sup> См. Чистякова С.Н. Профессиональная ориентация школьников в условиях демократического общества // Советская педагогика. № 2. 1989. С.45; Лязина Ю.А. Социальные перемещения молодежи в студенчество // Автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд. социол. наук. Уфа. 1999.

активности во взаимодействии с общественным развитием. В этом нужно видеть реализацию воспитывающего принципа профориентации. Этот принцип исходит из глубокой веры в способности каждого человека, в теснейшую зависимость этих способностей от условий его воспитания, а не только от природных задатков. В условиях современных социально-экономических преобразований, научно-технического обновления неизбежны принципиальные изменения в содержании, характере труда каждого человека на своем рабочем месте. В такие смутные времена как никогда важны основные принципы профориентации: сознательность, самостоятельность и свобода выбора. Официальной, обязательной для всех идеологии не стало, теперь каждый сам ответственен за свой выбор, удачи и неудачи в своей судьбе.

Для обеспечения сознательности выбора профессии необходимо достаточно полное представление о современных профессиях, об иерархии их престижности, об их требованиях к психофизиологическим параметрам человека, об условиях труда и оплаты, о перспективах профессионального роста в той или иной области деятельности.

Принцип самостоятельности, конечно же, не исключает рекомендаций учителей, родителей, товарищей и профессионалов системы профориентации. Но право окончательного выбора жизненного пути должно оставаться за индивидом, ибо он сам несет ответственность за свой выбор. Сегодня самостоятельность стала не правом, а весьма тяжелой обязанностью.

Принцип свободы гарантируется наличием реальной возможности выбора. Когда такого выбора нет, свобода теряет свое содержание. Здесь будут уместны слова К.Маркса о такой свободе в рыночном обществе. Он писал: "При господстве буржуазии индивиды представляются более свободными, чем они были прежде, ибо их жизненные условия случайны для них; в действительности же они, конечно, менее свободны, ибо более подчинены вещественной силе"<sup>30</sup>. Свобода выбора из ничего не дает человеку возможности для самореализации. Такое состояние, как мы уже говорили, может толкнуть человека "на свободный" выбор негативного жизненного пути. Такая "профориентация", к сожалению, — реальность сегодняшнего дня, накладывающая дополнительные функции для системы профориентации. В такой обстановке профориентация идеологизируется в том смысле, что становится носительницей и хранительницей гуманистических трудовых традиций. Стихия рынка ломает плановость работы системы профориентации. И здесь ей необходимо сохранить все ценное, что имелось в плановой подготовке кадров страны, региона, города, села. В условиях постоянно действующего фактора безработицы основным мотивом выбора профессии у значительного числа молодежи неизбежно является перспективная возможность трудоустройства, а сам процесс профессионального формирования носит узко-прагматический характер. Наглядную иллюстрацию перспектив нашего будущего дает подход к профессиональной ориентации в условиях "высокоиндустриального периода", который мы тоже надеемся когда-либо достигнуть, в Японии, в одной из передовых стран, которая в последнее десятилетие достигла в ряде современных отраслей высокого уровня. Анализируя приспособление достижений теории и практики профориентации в США и условиях Японии, исследователи указывают, что при этом решалась задача усилить идеологические функции профориентационной работы, повысить ее эффективность как средство производства граждан, готовых безропотно трудиться на капиталистическом

<sup>30</sup> Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-ое изд. Т.3. С.77.

рынке, приняв как должное нормы производства прибавочной стоимости. В директивных документах по профориентации преобладали авторитарные установки, тяготение к так называемой силовой педагогике<sup>31</sup>.

И еще одна особенность, на которую хотелось бы обратить внимание, профессиональной ориентации в современных условиях. Наряду с диагностической, помогающей индивиду адаптироваться к среде, и воспитательной, указывающей личности общечеловеческие ценностные ориентиры, система профориентации приобретает функцию реабилитационную, способствующую укреплению в обществе и в каждом человеке гуманистических потенциалов жизни: оптимизма, надежды, веры в свои силы, доброты, истины и красоты, любви, дружбы, милосердия<sup>32</sup>.

Бытие определяет сознание, говорили классики марксизма-ленинизма. Современное бытие заставляет общественную систему профориентации решать еще и вопросы собственного финансирования и выживаемости, что в свою очередь накладывает дополнительный "кризисный" отпечаток на всю ее деятельность.

Необходимость создания государственной службы профессиональной ориентации в масштабах всей страны несомненно назрела<sup>33</sup>. Решение проблем профориентации даже на удовлетворительном уровне все еще остается актуальной и перспективной задачей. Практически все исследователи и практические работники системы народного образования отмечают необходимость дальнейшего серьезного усиления профориентационной направленности учебно-воспитательного процесса школы. Школьникам предстоит усвоить сущность пересмотра сложившихся в стране социально-экономических отношений, новых тенденций развития разделения и кооперации труда в условиях рыночных отношений. Это должны учитывать все модели современной педагогики<sup>34</sup>.

## 1.2. Профориентация как управление профессиональным самоопределением

Практически все варианты определений профессиональной ориентации содержат не только диагностический (изучение качеств личности, определение соответствующих им групп, видов деятельности, профессий), но и тесно связанный с ним управленческий аспект (влияние на личность, направленное на подготовку к избранной, рекомендованной профессии в соответствии с интересами, склонностями, способностями и потребностями общества)<sup>35</sup>. Поэтому по мере углубления исследований, разработке управленческого подхода уделяется все возрастающее внимание. Это особенно заметно в последнее время.

<sup>31</sup> См. Руднева Е.И., Семилетов С.С. Профессиональная ориентация в общеобразовательной школе Японии // Советская педагогика. № 12. 1982. С.125.

<sup>32</sup> См. Пеньков В.Е. Формирование профессионально-личностной устойчивости будущего учителя в процессе обучения в вузе // Автореф. дисс. канд. пед. наук. Белгород. 1997.

<sup>33</sup> См. Геворкян Е.Н. Инновационные процессы в высшей школе России в условиях переходной экономики // Автореф. дисс. канд. социол. наук. Саратов. 1997; Кулапина Г.М., Кулапина О.В. Необходимость создания системы непрерывного профессионального образования // Проблемы гуманизации вузовского образования. Тольятти. 1997. Вып. 3. Ч. 3. С. 87-93; Непрерывное педагогическое образование // Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. СПб. 1996.

<sup>34</sup> См. Фомичева И.Г. Модели педагогической деятельности: опыт систематизации // Тюмень. 1997.

<sup>35</sup> См. Мухаметова Л.И. Регионально-психологические факторы профессиональной подготовки управленческих кадров в системе образования // Рос. акад. гос. службы при Президенте Российской Федерации. М., 1998;

Ценным является и то, что управленческий подход находит отражение в литературе, адресованной студентам педагогических учебных заведений<sup>36</sup>, что несомненно будет способствовать более быстрому практическому развитию данного подхода. В том ракурсе, в котором мы ведем рассмотрение проблем реформирования современного отечественного образования, появляются новые элементы и в вопросах управления системой профессиональной ориентации.

Итак, профессиональная ориентация — это сложная социально-педагогическая система, предназначенная для решения теоретических и практических проблем профессионального самоопределения подрастающего поколения с учетом интересов, склонностей, способностей каждой личности и потребностей общества. Критерием эффективности функционирования этой системы является уровень обеспеченности общества кадрами соответствующей квалификации и трудовая стабилизация общественной жизни.

Управление системой профориентации — это целесообразное воздействие на эту систему в целях ее оптимального функционирования. Относительно термина "воздействие" необходимо сделать следующее замечание. Он не должен восприниматься с технической "окраской" ни в прямом, ни в переносном смысле, речь должна идти о педагогическом воздействии, взаимодействии, сотрудничестве. В конечном счете система управления профориентацией выйдет на личность, механизм воздействия общества на которую может и должен иметь характер взаимодействия. Вкладывая только такой смысл, мы можем сохранить принятую в теории управления терминологию.

Управление профориентацией осуществляется на трех уровнях, наличие которых свидетельствует о цикличном характере управляемых процессов. Рассмотрим подробнее.

Исходный уровень осуществляется на социально-педагогическом, в масштабе всего общества или отдельных его регионов как опосредованно, через профориентаторов, различных социальных институтов, так и непосредственно через средства массовой коммуникации и отдельные акции, каждая из которых рассчитана на подготовку школьников к выбору профессии. Особенность профориентационной работы в интересующей нас ситуации в том, что отсутствуют стабильные для общества в целом ценности, нет иерархии ни экономических, ни политических, ни правовых, ни нравственных, ни эстетических, ни других устоявшихся для общества в целом норм. Поэтому, с одной стороны, приходится ориентироваться на те общечеловеческие нормы, которые не потеряют своей ценности во все времена. С другой стороны, для того, чтобы избежать абстрактности ориентиров, которая может вызвать обратную реакцию в выборе специальности, приходится опираться на непосредственно практические, эмпирически выгодные в данный момент аргументы. Например, что учителя будут нужны во все времена, они без работы не останутся. Хотя зарплата мизерная, но все-таки государственная. Что для сельских жителей, где земледельцам уже несколько лет вообще ничего не платят, зарплата учителя — гарантия нормальной жизни. Что кроме специальности учителя мы учим языкам, работе на компьютерах и другим полезным вещам, которые в данной кризисной ситуации могут помочь устроить свою жизнь. Статичность и цикличность на этом уровне просматриваются невооруженным глазом. Опираясь на абстрактные (вневременные, вечные)

---

<sup>36</sup> См. Пеньков В.Е. Формирование профессионально-личностной устойчивости будущего учителя в процессе обучения в вузе // Автореф. дисс. канд. пед. наук. Белгород. 1997.

ценности, ориентируем на конкретно-исторические, сиюминутные, утилитарные интересы. Начиная с вечности, тут же приходим к временному, к суетному.

В организационно-педагогическом уровне, непосредственно в учебно-воспитательном процессе, в организации деятельности школьников по развитию профессиональных интересов и склонностей. Трудность работы в том, что дети воочию видят эмпирическую непрестижность работы учителя, его униженное государством положение и в материальном, и в моральном планах. Реформирование, которое повысило интенсивность работы и учителей, и учеников, практически не оставляет время для организации других форм деятельности, в том числе и профориентационных. Неорганизованность в общегосударственном масштабе накладывает свой отпечаток и на организацию школьной жизни, которая также непредсказуема как и вся жизнь общества. Статичность в обществе отражается в конкретных реалиях школьной жизни: то, что было вчера хорошо, сегодня может оказаться не только негодным, но и вредным во всех аспектах – материальном, политическом, правовом, нравственном, религиозном, национальном, бытовом. Но цикличность любой ситуации в том, что любое состояние всегда завершается интересами жизни сегодняшнего общества и сегодняшних людей.

В психолого-педагогическом уровне в непосредственном общении учащихся с классным руководителем, профориентатором, родителями. Субъективная сторона на этом уровне управления профориентацией играет первую роль. Достоинство учителя на чаше весов должно перетянуть "свинцовую мерзость действительности". Честь учителя, гражданственность, человеческая порядочность становятся преимущественными аргументами в пользу выбора профессии учителя. Снова приходится вспомнить о консерватизме. Корпус учителей вынужден в нынешней кризисной ситуации опираться на традиционные для всего человечества ценности, чтобы противостоять против обрушившиеся на их головы и головы их учеников конъюнктурные, часто низкопробные, образцы лжедуховности. Информационная интервенция Запада однозначно направлена на достижение простой и ясной цели: дестабилизировать общественное и индивидуальное сознание путем дискредитации всего, что в нем есть гуманного. Статичной, проблемной, неопределенной становится эмпирическая интерпретация нравственных норм. И цикличность здесь иная, чем в предыдущих уровнях: конечным пунктом становится не конкретный момент жизни, а абстрактная общечеловеческая нравственная норма. Круг завершается на абстрактном, вечном моменте. Единство трех уровней представляет также статистический цикл управления профориентацией.

Функции управления профориентацией – это комплекс видов деятельности, осуществляемых субъектом управления при целенаправленном воздействии на объект управления — личность школьника в его профессиональном самоопределении. "Намерение молодого человека, — пишет Лязина Ю.А., — продолжить образование в вузе означает не только его готовность к смене привычной системы информационного взаимодействия, но и априорное осознание ценностей будущей профессиональной деятельности. Очевидно, что если престиж и соответствующие ему социальные ценности будущей профессии недостаточно привлекательны для личности, то в ее мотивационной структуре доминирующее место займут лишь социально-статусные аспекты. В соответствии с этим складывается определенная стилистика процесса социализации человека, которая характерна стремлением достичь результата (получить диплом о высшем образовании и формально заявить о своем

социальном статусе) путем наименьших собственных затрат. И, наоборот, осознание причастности к "престижной" сфере профессиональной деятельности во многом обуславливает высокий уровень целенаправленной познавательной активности личности. В данном случае, социально-статусные установки имплицитно присутствуют в сфере профессиональной мотивации молодого человека, стимулируя процесс профессиональной социализации"<sup>37</sup>. Управление профессиональной ориентацией включает не только внешние процессы перемещения масс молодых людей, но и влияние на их внутренние мотивации выбора той или иной профессии. К основным функциям управления профориентацией относятся: планирование, организация, координация, контроль, информационное обеспечение. Среди специфических функций: диагностическая, корректирующая, воспитывающая, развивающая. Детальный анализ каждого из них покажет присутствие обоих моментов нашей гипотезы: и статичности, и цикличности, обусловленных прежде всего кризисным состоянием нашего общества.

Каждая из этих функции имеет свою особенность в периоды кризисного состояния общества и в периоды спокойной общественной жизни. Понятно, что планирование в период бурных изменений может быть двояким: или планируются те параметры, которые не подвержены сиюминутной конъюнктуре, т.е. ценностные моменты, имеющие вечное общечеловеческое значение; или же весьма краткосрочные и очень конкретные, с предельно определенными параметрами (когда, где, кто, что, как и для чего). Первая сторона требует глубокого философского проникновения в суть как сегодняшних процессов, так и истории, чтобы из потока суетного процедить вечное. Вторая сторона требует максимально полного знания конкретной обстановки и оперативного на него реагирования. В первом случае собираются всеобщие абстрактные истины бытия, а во втором нужно множество единично-конкретных фактов жизни. Сегодня есть спрос на рынке труда на профессию экономиста и юриста, а через год — два его может не стать. И пока государство не может руководить обществом, долгосрочно планировать тенденцию повышения или понижения притока желающих приобрести эти профессии практически невозможно. Единство абстрактного и конкретного анализа вытекает из условий и потребностей самой жизни. С этими же проблемами связаны и все остальные функции, характеризующиеся статистическими циклами.

Весь наш анализ постепенно вырисовывает весьма яркую картину теоретической основы профориентационной деятельности в кризисные периоды развития общества. Невозможность динамических прогнозов и стабильных в достаточно длительном временном отрезке ориентиров вынуждает специалистов профориентации исходить из статистических (неопределенных к данному моменту как общепринятых обществом) характеристик общественной жизни. Но так как строить жизнь на одних вероятностях нельзя, профориентация "выкручивается" с помощью цикличности: то, что не определяется в конкретике, то замыкается на вечность, вневременные ценности человечества, а то, что расплывается в туманных даях абстрактных общечеловеческих ценностей, тут же приземляется на конкретику сиюминутной жизненной потребности. Так возникают системы профессиональной ориентации, характеризующиеся статистической цикличностью.

---

<sup>37</sup> Лазина Ю. А. Социальные перемещения молодежи в студенчество // Автореф. дисс. канд. соц. наук. Уфа. 1999. С. 3.

К основным требованиям в работе по профессиональной ориентации молодежи в периоды кризиса и революционного реформирования относятся: прежде всего гуманитарная направленность, которая должна в любой социальной ситуации обеспечивать человеку возможность сохранять и преумножать в себе то, что делает людей культурными существами. Весь багаж гуманитарной культуры должен быть актуализирован через конкретные формы, методы и средства профессиональной ориентации: системность и последовательность, полнота спектра наличной в обществе иерархии профессий, связь с действительной реальной жизнью, соблюдение нравственных, правовых, эстетических, этнических и других культурных норм, перспективность, своевременность выбора профессии. В сжатом виде все должно реализоваться через профессиональное просвещение, консультации, адаптацию.

Профессиональное просвещение и ориентирует, и пропагандирует, и агитирует. Основное содержание информирования – современный мир профессий, спрос на рынке труда, перспективы и динамика этого спроса в ближайшей и дальней перспективе, социально-экономические (зарплата и карьера) масштабы, психо - физиологические особенности различных профессий (в том числе и вредность).

Профессиональная пропаганда, как и любая пропаганда, должна быть целенаправленной, дифференцированной, планомерной, массовой, разнообразной по формам, методам и средствам, правдивой. Профпропаганду не следует путать с рекламой. Не вникая в детали, отметим лишь главное различие. Реклама имеет главной целью привлечь потребителя, не считая себя нравственно, а часто и юридически ответственной перед потребителями. В разделении труда главная задача рекламной деятельности – увеличить количество потребителей, создать повышенный спрос на товар. Реклама внешне никого и ничему не обязывает, а потому не несет ответственности за "добровольный" и самостоятельный выбор потребителя. Фарисейство это, или ханжество, или сознательный обман, или попытка оправдаться еще не совсем потерявших совесть людей, не исключаем варианты как искренняя глупость и ясно осознаваемая подлость — дело не в этом. Дело в том, что профессиональная ориентация, особенно педагогическая профориентация, та форма общественной деятельности, которая несет все формы ответственности как за каждого отдельного члена, так и за общество в целом. За их настоящее и будущее. Профессиональной ориентации без этой гуманистической основы не может быть. Тогда это — реклама. Есть проагитация как часть профинформации и есть реклама. Это вещи разные. Агитация ни в коем случае не есть нарушение свободы выбора профессии личностью, ибо ее цели имеют критерии, которые не допускают антигуманные элементы как в самих целях, так и в их средствах достижения. Здесь никакая цель не может оправдать несправедливые средства. Обманутые люди хорошими профессионалами не станут. Задача профориентационной агитации как раз в том, чтобы избавить людей от ошибочных представлений и иллюзий о той или иной профессии. Создать возможность выбора на основе точного и полного знания своей будущей профессии.

Профессиональная консультация призвана установить соответствие индивидуальных параметров учащегося требованиям отдельной профессии или их группы. Она проводится в форме справочной консультации (виды профессий, их особенности, потребность в кадрах, сроки и формы подготовки, бытовые условия), диагностической консультации (изучение личности,

интересов, склонностей, способностей и определение возможностей овладения избираемой профессией), формирующей консультации (оказание помощи в выборе профессии, коррекции, если в этом возникает необходимость) и медицинской консультации. Философско-антропологическая основа профконсультаций та же, что и всей профориентационной деятельности. Абстрактно-философский гуманизм должен быть конкретизирован на уровне работы с конкретным человеком в конкретных исторических условиях и обстоятельствах. Такое требование, безусловно, высвечивает творческий характер профориентационной работы в целом, и профконсультаций в частности. Профотбор может быть частью профконсультации, проводимой в вузах, специальных центрах профориентации или лабораториях.

Профконсультация в школе имеет не только диагностическую (например, как в центре), но и формирующую функции, ибо в ходе ее реализации разрабатывается стратегия формирования профессионального самоопределения школьников.

Профконсультация выполняет и функцию контроля за ходом профессионального самоуправления.

В ряде работ особо подчеркивается, что в правильности выбора профессии человек может убедиться только через года, когда за исправление ошибки приходится платить очень дорогую цену. Поэтому особое место должно быть уделено повышению роли профконсультации. Действительно, в настоящее время они проводятся в виде справочной и агитационной информации для желающих. А там, где нужно создать спрос используется реклама, которая, еще раз подчеркнем, не имеет ничего общего с профессиональной ориентацией.

Профессиональная адаптация – это активный процесс включения человека в профессиональную деятельность, в новое социальное окружение. Успешная его адаптация в новых условиях является объективным критерием правильности выбора профессии, эффективности профориентационной системы. В процессе адаптации происходит дальнейшее развитие соответствующих способностей личности, дальнейшее приближение личных и общественных интересов, достигается единство с социальной адаптацией. Учитывая длительный характер процесса профессионального самоопределения личности, необходимость непрерывной целенаправленной работы на различных возрастных ступенях, большинство исследователей уделяют значительное внимание установлению этапов профориентационной работы. С.Н.Чистяков выделяет следующие этапы:

— эмоционально-образный, когда формируется положительное отношение к людям труда, первоначальным и доступным элементам труда в семье;

— пропедевтический, когда формирование любви и добросовестного отношения к различным видам труда, особенно к собственному учебному у школьника, развитие интереса к профессии родителей, учителей, знакомых, интереса к наиболее массовым профессиям через включение в школе и семье в различные виды познавательной, игровой, общественно полезной трудовой деятельности;

— поисково-зондирующий представляющий собой воспитание профессиональной направленности, осознание ими своих интересов, способностей, общественных ценностей, связанных с выбором профессии и своего места в обществе;

— становление профессионального самосознания, когда приходит осмысление выбора конкретной профессии, умение соотносить реальные

возможности, общественные цели выбора со своими представлениями о социальных ценностях;

— углубленная спецподготовка, когда идет уточнение социально-профессионального статуса, формирование знаний и умений, сознательный выбор сферы трудовой деятельности.

С.Н.Чистяков дает такую схему применительно к школьникам. На наш взгляд, за некоторыми уточнениями схема работает применительно к профориентации в целом. Конечно, такая схема является лишь примерной, границы этапов трудно очертить из-за их взаимного проникновения, но она подчинена определенной логике, которая находит статистические подтверждения. Взаимосвязи, взаимозависимости этапов не исчерпывают всей сложности пути выбора профессии, являющейся процессом длительным и часто противоречивым.

Профессиональная ориентация не только предполагает высокий уровень общеобразовательной, теоретической и практической подготовки учащихся по всем дисциплинам учебного плана школы, но и предъявляет высокие требования к их мировоззрению, нравственным идеалам, поведению. Только такой уровень подготовленности личности в школе может обеспечить в современных условиях свободу выбора и создать максимально благоприятные условия для правильного решения вопросов о соответствии индивидуальных особенностей тем или иным профессиональным требованиям. И только на этой основе общество социальной справедливости в полном соответствии со своими моральными принципами может обеспечивать сознательный и самостоятельный выбор трудового и профессионального пути. Отсюда следует, что главный путь улучшения профессиональной ориентации в школе — повышение уровня учебно-воспитательного процесса, качества знаний, воспитанности учащихся. Эта мысль вполне обоснованно красной нитью проходит через большинство работ, посвященных данной теме.

В последнее время заметно усиление внимания именно к индивидуализациям, без чего не может быть речи о профориентации в кризисные (сверхдинамичные, неустойчивые) периоды.

Рассмотрим в этом аспекте основные формы и методы работы, отражающие конкретное содержание всех звеньев, реализующих профессиональную ориентацию, где опять увидим те же моменты — статичность и цикличность (единство абстрактного и конкретного):

— убеждение учащихся в необходимости высококачественных знаний по данной дисциплине для соответствующей ее содержанию группы профессий. В ситуации, как мы выше отметили, когда будет играть роль не столько наличие удостоверения и диплома о профессии, а реальные знания и умения, сама жизнь становится помощником;

— подчеркивание возможного идеала на примере жизни и деятельности людей, добившихся успеха в выбранной области деятельности. Трудность возникает в том, что в период кризиса оказываются размытыми сами идеалы, на которые можно было бы ориентироваться.

Поэтому, чтобы избежать ошибок, необходимо выбирать общечеловеческие ценности, подтвердившие свою истинность тысячелетней историей;

— органичное включение в изложение материала рассказов о видах труда, профессиях, их особенностях, требования к работнику, ссылки на значение изучаемого материала для судьбы человека и для общества;

— профориентационные самостоятельные творческие изыскания, для которых необходимо общение с профессионалами, изучение отдельных сторон деятельности родителей, наблюдение за их работой, чтение мемуаров по данной тематике, написание рефератов. Изучение требований различных профессий к индивидуальным особенностям человека, представление самим учащимся реальных возможностей определить соответствие своих качеств этим требованиям, как нам кажется, должны составить основу практической части профориентационной работы. Здесь следует подчеркнуть, что усиление самостоятельности в выборе профессии наиболее соответствует той личностно ориентированной системе педагогики, о которой говорилось подробно выше.

### 1.2. Профориентация как управление профессиональным самоопределением

Практически все варианты определений профессиональной ориентации содержат не только диагностический (изучение качеств личности, определение соответствующих им групп, видов деятельности, профессий), но и тесно связанный с ним управленческий аспект (влияние на личность, направленное на подготовку к избранной, рекомендованной профессии в соответствии с интересами, склонностями, способностями и потребностями общества)<sup>38</sup>. Поэтому по мере углубления исследований, разработке управленческого подхода уделяется все возрастающее внимание. Это особенно заметно в последнее время. Ценным является и то, что управленческий подход находит отражение в литературе, адресованной студентам педагогических учебных заведений<sup>39</sup>, что несомненно будет способствовать более быстрому практическому развитию данного подхода. В том ракурсе, в котором мы ведем рассмотрение проблем реформирования современного отечественного образования, появляются новые элементы и в вопросах управления системой профессиональной ориентации.

Итак, профессиональная ориентация — это сложная социально-педагогическая система, предназначенная для решения теоретических и практических проблем профессионального самоопределения подрастающего поколения с учетом интересов, склонностей, способностей каждой личности и потребностей общества. Критерием эффективности функционирования этой системы является уровень обеспеченности общества кадрами соответствующей квалификации и трудовая стабилизация общественной жизни.

Управление системой профориентации — это целесообразное воздействие на эту систему в целях ее оптимального функционирования. Относительно термина "воздействие" необходимо сделать следующее замечание. Он не должен восприниматься с технической "окраской" ни в прямом, ни в переносном смысле, речь должна идти о педагогическом воздействии, взаимодействии, сотрудничестве. В конечном счете система управления профориентацией выйдет на личность, механизм воздействия общества на которую может и должен иметь характер взаимодействия. Вкладывая только такой смысл, мы можем сохранить принятую в теории управления терминологию.

Управление профориентацией осуществляется на трех уровнях, наличие которых свидетельствует о цикличном характере управляемых процессов. Рассмотрим подробнее.

<sup>38</sup> См. Мухаметова Л.И. Регионально-психологические факторы профессиональной подготовки управленческих кадров в системе образования // Рос. акад. гос. службы при Президенте Российской Федерации. М., 1998;

<sup>39</sup> См. Пеньков В.Е. Формирование профессионально-личностной устойчивости будущего учителя в процессе обучения в вузе // Автореф. дисс. канд. пед. наук. Белгород. 1997.

Исходный уровень осуществляется на социально-педагогическом, в масштабе всего общества или отдельных его регионов как опосредованно, через профориентаторов, различных социальных институтов, так и непосредственно через средства массовой коммуникации и отдельные акции, каждая из которых рассчитана на подготовку школьников к выбору профессии. Особенность профориентационной работы в интересующей нас ситуации в том, что отсутствуют стабильные для общества в целом ценности, нет иерархии ни экономических, ни политических, ни правовых, ни нравственных, ни эстетических, ни других устоявшихся для общества в целом норм. Поэтому, с одной стороны, приходится ориентироваться на те общечеловеческие нормы, которые не потеряют своей ценности во все времена. С другой стороны, для того, чтобы избежать абстрактности ориентиров, которая может вызвать обратную реакцию в выборе специальности, приходится опираться на непосредственно практические, эмпирически выгодные в данный момент аргументы. Например, что учителя будут нужны во все времена, они без работы не останутся. Хотя зарплата мизерная, но все-таки государственная. Что для сельских жителей, где земледельцам уже несколько лет вообще ничего не платят, зарплата учителя – гарантия нормальной жизни. Что кроме специальности учителя мы учим языкам, работе на компьютерах и другим полезным вещам, которые в данной кризисной ситуации могут помочь устроить свою жизнь. Статичность и цикличность на этом уровне просматриваются невооруженным глазом. Опираясь на абстрактные (вневременные, вечные) ценности, ориентируемся на конкретно-исторические, сиюминутные, утилитарные интересы. Начиная с вечности, тут же приходим к временному, к суетному.

В организационно-педагогическом уровне, непосредственно в учебно-воспитательном процессе, в организации деятельности школьников по развитию профессиональных интересов и склонностей. Трудность работы в том, что дети воочию видят эмпирическую непрестижность работы учителя, его униженное государством положение и в материальном, и в моральном планах. Реформирование, которое повысило интенсивность работы и учителей, и учеников, практически не оставляет время для организации других форм деятельности, в том числе и профориентационных. Неорганизованность в общегосударственном масштабе накладывает свой отпечаток и на организацию школьной жизни, которая также непредсказуема как и вся жизнь общества. Статичность в обществе отражается в конкретных реалиях школьной жизни: то, что было вчера хорошо, сегодня может оказаться не только негодным, но и вредным во всех аспектах – материальном, политическом, правовом, нравственном, религиозном, национальном, бытовом. Но цикличность любой ситуации в том, что любое состояние всегда завершается интересами жизни сегодняшнего общества и сегодняшних людей.

В психолого-педагогическом уровне в непосредственном общении учащихся с классным руководителем, профориентатором, родителями. Субъективная сторона на этом уровне управления профориентацией играет первую роль. Достоинство учителя на чаше весов должно перетянуть "свинцовую мерзость действительности". Честь учителя, гражданственность, человеческая порядочность становятся преимущественными аргументами в пользу выбора профессии учителя. Снова приходится вспомнить о консерватизме. Корпус учителей вынужден в нынешней кризисной ситуации опираться на традиционные для всего человечества ценности, чтобы противостоять против обрушившиеся на их головы и головы их учеников конъюнктурные, часто

низкопробные, образцы лжедуховности. Информационная интервенция Запада однозначно направлена на достижение простой и ясной цели: дестабилизировать общественное и индивидуальное сознание путем дискредитации всего, что в нем есть гуманного. Статичной, проблемной, неопределенной становится эмпирическая интерпретация нравственных норм. И цикличность здесь иная, чем в предыдущих уровнях: конечным пунктом становится не конкретный момент жизни, а абстрактная общечеловеческая нравственная норма. Круг завершается на абстрактном, вечном моменте. Единство трех уровней представляет также статистический цикл управления профориентацией.

Функции управления профориентацией – это комплекс видов деятельности, осуществляемых субъектом управления при целенаправленном воздействии на объект управления — личность школьника в его профессиональном самоопределении. "Намерение молодого человека, — пишет Лязина Ю.А., — продолжить образование в вузе означает не только его готовность к смене привычной системы информационного взаимодействия, но и априорное осознание ценностей будущей профессиональной деятельности. Очевидно, что если престиж и соответствующие ему социальные ценности будущей профессии недостаточно привлекательны для личности, то в ее мотивационной структуре доминирующее место займут лишь социально-статусные аспекты. В соответствии с этим складывается определенная стилистика процесса социализации человека, которая характерна стремлением достичь результата (получить диплом о высшем образовании и формально заявить о своем социальном статусе) путем наименьших собственных затрат. И, наоборот, осознание причастности к "престижной" сфере профессиональной деятельности во многом обуславливает высокий уровень целенаправленной познавательной активности личности. В данном случае, социально-статусные установки имплицитно присутствуют в сфере профессиональной мотивации молодого человека, стимулируя процесс профессиональной социализации"<sup>40</sup>. Управление профессиональной ориентацией включает не только внешние процессы перемещения масс молодых людей, но и влияние на их внутренние мотивации выбора той или иной профессии. К основным функциям управления профориентацией относятся: планирование, организация, координация, контроль, информационное обеспечение. Среди специфических функций: диагностическая, корректирующая, воспитывающая, развивающая. Детальный анализ каждого из них покажет присутствие обоих моментов нашей гипотезы: и статичности, и цикличности, обусловленных прежде всего кризисным состоянием нашего общества.

Каждая из этих функции имеет свою особенность в периоды кризисного состояния общества и в периоды спокойной общественной жизни. Понятно, что планирование в период бурных изменений может быть двояким: или планируются те параметры, которые не подвержены сиюминутной конъюнктуре, т.е. ценностные моменты, имеющие вечное общечеловеческое значение; или же весьма краткосрочные и очень конкретные, с предельно определенными параметрами (когда, где, кто, что, как и для чего). Первая сторона требует глубокого философского проникновения в суть как сегодняшних процессов, так и истории, чтобы из потока суетного процедить вечное. Вторая сторона требует максимально полного знания конкретной обстановки и оперативного на него реагирования. В первом случае собираются

---

<sup>40</sup> Лязина Ю. А. Социальные перемещения молодежи в студенчество // Автореф. дисс. канд. соц. наук. Уфа. 1999. С. 3.

всеобщие абстрактные истины бытия, а во втором нужно множество единично-конкретных фактов жизни. Сегодня есть спрос на рынке труда на профессию экономиста и юриста, а через год — два его может не стать. И пока государство не может руководить обществом, долгосрочно планировать тенденцию повышения или понижения притока желающих приобрести эти профессии практически невозможно. Единство абстрактного и конкретного анализа вытекает из условий и потребностей самой жизни. С этими же проблемами связаны и все остальные функции, характеризующиеся статистическими циклами.

Весь наш анализ постепенно вырисовывает весьма яркую картину теоретической основы профориентационной деятельности в кризисные периоды развития общества. Невозможность динамических прогнозов и стабильных в достаточно длительном временном отрезке ориентиров вынуждает специалистов профориентации исходить из статистических (неопределенных к данному моменту как общепринятых обществом) характеристик общественной жизни. Но так как строить жизнь на одних вероятностях нельзя, профориентация "выкручивается" с помощью цикличности: то, что не определяется в конкретике, то замыкается на вечность, вневременные ценности человечества, а то, что расплывается в туманных далях абстрактных общечеловеческих ценностей, тут же приземляется на конкретику сиюминутной жизненной потребности. Так возникают системы профессиональной ориентации, характеризующиеся статистической цикличностью.

К основным требованиям в работе по профессиональной ориентации молодежи в периоды кризиса и революционного реформирования относятся: прежде всего гуманитарная направленность, которая должна в любой социальной ситуации обеспечивать человеку возможность сохранять и преумножать в себе то, что делает людей культурными существами. Весь багаж гуманитарной культуры должен быть актуализирован через конкретные формы, методы и средства профессиональной ориентации: системность и последовательность, полнота спектра наличной в обществе иерархии профессий, связь с действительной реальной жизнью, соблюдение нравственных, правовых, эстетических, этнических и других культурных норм, перспективность, своевременность выбора профессии. В сжатом виде все должно реализоваться через профессиональное просвещение, консультации, адаптацию.

Профессиональное просвещение и ориентирует, и пропагандирует, и агитирует. Основное содержание информирования — современный мир профессий, спрос на рынке труда, перспективы и динамика этого спроса в ближайшей и дальней перспективе, социально-экономические (заруботок и карьера) масштабы, психо - физиологические особенности различных профессий (в том числе и вредность).

Профессиональная пропаганда, как и любая пропаганда, должна быть целенаправленной, дифференцированной, планомерной, массовой, разнообразной по формам, методам и средствам, правдивой. Профпропаганду не следует путать с рекламой. Не вникая в детали, отметим лишь главное различие. Реклама имеет главной целью привлечь потребителя, не считая себя нравственно, а часто и юридически ответственной перед потребителями. В разделении труда главная задача рекламной деятельности — увеличить количество потребителей, создать повышенный спрос на товар. Реклама внешне никого и ничему не обязывает, а потому не несет ответственности за "добровольный" и самостоятельный выбор потребителя. Фарисейство это, или

ханжество, или сознательный обман, или попытка оправдаться еще не совсем потерявших совесть людей, не исключаем варианты как искренняя глупость и ясно осознаваемая подлость — дело не в этом. Дело в том, что профессиональная ориентация, особенно педагогическая профориентация, та форма общественной деятельности, которая несет все формы ответственности как за каждого отдельного члена, так и за общество в целом. За их настоящее и будущее. Профессиональной ориентации без этой гуманистической основы не может быть. Тогда это — реклама. Есть проагитация как часть профинформации и есть реклама. Это вещи разные. Агитация ни в коем случае не есть нарушение свободы выбора профессии личностью, ибо ее цели имеют критерии, которые не допускают антигуманные элементы как в самих целях, так и в их средствах достижения. Здесь никакая цель не может оправдать несправедливые средства. Обманутые люди хорошими профессионалами не станут. Задача профориентационной агитации как раз в том, чтобы избавить людей от ошибочных представлений и иллюзий о той или иной профессии. Создать возможность выбора на основе точного и полного знания своей будущей профессии.

Профессиональная консультация призвана установить соответствие индивидуальных параметров учащегося требованиям отдельной профессии или их группы. Она проводится в форме справочной консультации (виды профессий, их особенности, потребность в кадрах, сроки и формы подготовки, бытовые условия), диагностической консультации (изучение личности, интересов, склонностей, способностей и определение возможностей овладения избираемой профессией), формирующей консультации (оказание помощи в выборе профессии, коррекции, если в этом возникает необходимость) и медицинской консультации. Философско-антропологическая основа профконсультаций та же, что и всей профориентационной деятельности. Абстрактно-философский гуманизм должен быть конкретизирован на уровне работы с конкретным человеком в конкретных исторических условиях и обстоятельствах. Такое требование, безусловно, высвечивает творческий характер профориентационной работы в целом, и профконсультаций в частности. Профотбор может быть частью профконсультации, проводимой в вузах, специальных центрах профориентации или лабораториях.

Профконсультация в школе имеет не только диагностическую (например, как в центре), но и формирующую функции, ибо в ходе ее реализации разрабатывается стратегия формирования профессионального самоопределения школьников.

Профконсультация выполняет и функцию контроля за ходом профессионального самоуправления.

В ряде работ особо подчеркивается, что в правильности выбора профессии человек может убедиться только через года, когда за исправление ошибки приходится платить очень дорогую цену. Поэтому особое место должно быть уделено повышению роли профконсультации. Действительно, в настоящее время они проводятся в виде справочной и агитационной информации для желающих. А там, где нужно создать спрос используется реклама, которая, еще раз подчеркнем, не имеет ничего общего с профессиональной ориентацией.

Профессиональная адаптация — это активный процесс включения человека в профессиональную деятельность, в новое социальное окружение. Успешная его адаптация в новых условиях является объективным критерием правильности выбора профессии, эффективности профориентационной системы. В процессе

адаптации происходит дальнейшее развитие соответствующих способностей личности, дальнейшее приближение личных и общественных интересов, достигается единство с социальной адаптацией. Учитывая длительный характер процесса профессионального самоопределения личности, необходимость непрерывной целенаправленной работы на различных возрастных ступенях, большинство исследователей уделяют значительное внимание установлению этапов профориентационной работы. С.Н.Чистяков выделяет следующие этапы:

— эмоционально-образный, когда формируется положительное отношение к людям труда, первоначальным и доступным элементам труда в семье;

— пропедевтический, когда формирование любви и добросовестного отношения к различным видам труда, особенно к собственному учебному у школьника, развитие интереса к профессии родителей, учителей, знакомых, интереса к наиболее массовым профессиям через включение в школе и семье в различные виды познавательной, игровой, общественно полезной трудовой деятельности;

— поисково-зондирующий представляющий собой воспитание профессиональной направленности, осознание ими своих интересов, способностей, общественных ценностей, связанных с выбором профессии и своего места в обществе;

— становление профессионального самосознания, когда приходит осмысление выбора конкретной профессии, умение соотносить реальные возможности, общественные цели выбора со своими представлениями о социальных ценностях;

— углубленная спецподготовка, когда идет уточнение социально-профессионального статуса, формирование знаний и умений, сознательный выбор сферы трудовой деятельности.

С.Н.Чистяков дает такую схему применительно к школьникам. На наш взгляд, за некоторыми уточнениями схема работает применительно к профориентации в целом. Конечно, такая схема является лишь примерной, границы этапов трудно очертить из-за их взаимного проникновения, но она подчинена определенной логике, которая находит статистические подтверждения. Взаимосвязи, взаимозависимости этапов не исчерпывают всей сложности пути выбора профессии, являющейся процессом длительным и часто противоречивым.

В качестве фона везде присутствует та же, рассмотренная выше, статистическая цикличность.

Профессиональная ориентация не только предполагает высокий уровень общеобразовательной, теоретической и практической подготовки учащихся по всем дисциплинам учебного плана школы. но и предъявляет высокие требования к их мировоззрению, нравственным идеалам, поведению. Только такой уровень подготовленности личности в школе может обеспечить в современных условиях свободу выбора и создать максимально благоприятные условия для правильного решения вопросов о соответствии индивидуальных особенностей тем или иным профессиональным требованиям. И только на этой основе общество социальной справедливости в полном соответствии со своими моральными принципами может обеспечивать сознательный и самостоятельный выбор трудового и профессионального пути. Отсюда следует, что главный путь улучшения профессиональной ориентации в школе — повышение уровня учебно-воспитательного процесса, качества знаний,

воспитанности учащихся. Эта мысль вполне обоснованно красной нитью проходит через большинство работ, посвященных данной теме.

С точки зрения чисто организационной, профориентационная работа легко может быть разделена на массовые, групповые формы работы, к которым в недавнем прошлом в основном сводились профориентационные усилия общества, школы, и индивидуальные – беседы, наблюдения, изучение результатов деятельности, консультации, составление индивидуальных характеристик, программы профессионального самоопределения. В последнее время заметно усиление внимания именно к индивидуализациям, без чего не может быть речи о профориентации в кризисные (сверхдинамичные, неустойчивые) периоды.

Рассмотрим в этом аспекте основные формы и методы работы, отражающие конкретное содержание всех звеньев, реализующих профессиональную ориентацию, где опять увидим те же моменты – статичность и цикличность (единство абстрактного и конкретного):

— убеждение учащихся в необходимости высококачественных знаний по данной дисциплине для соответствующей ее содержанию группы профессий. В ситуации, как мы выше отметили, когда будет играть роль не столько наличие удостоверения и диплома о профессии, а реальные знания и умения, сама жизнь становится помощником;

— подчеркивание возможного идеала на примере жизни и деятельности людей, добившихся успеха в выбранной области деятельности. Трудность возникает в том, что в период кризиса оказываются размытыми сами идеалы, на которые можно было бы ориентироваться. Поэтому, чтобы избежать ошибок, необходимо выбирать общечеловеческие ценности, подтвердившие свою истинность тысячелетней историей;

— органичное включение в изложение материала рассказов о видах труда, профессиях, их особенностях, требования к работнику, ссылки на значение изучаемого материала для судьбы человека и для общества;

— профориентационные самостоятельные творческие изыскания, для которых необходимо общение с профессионалами, изучение отдельных сторон деятельности родителей, наблюдение за их работой, чтение мемуаров по данной тематике, написание рефератов. Изучение требований различных профессий к индивидуальным особенностям человека, представление самим учащимся реальных возможностей определить соответствие своих качеств этим требованиям, как нам кажется, должны составить основу практической части профориентационной работы. Здесь следует подчеркнуть, что усиление самостоятельности в выборе профессии наиболее соответствует той личностно ориентированной системе педагогики, о которой говорилось подробно выше.

### 1.3. Особенности ориентации учащихся на вуз в кризисном обществе

Чтобы не говорили и не писали сегодня об отечественной системе образования, она доказала свою жизнеспособность. В области общеобразовательной и профессиональной подготовки наша Школа одна из лучших в мире. "Впервые в мировой истории создана подлинно народная школа, обеспечивающая на деле равенство всех граждан в получении образования независимо от расовой и национальной принадлежности, пола, отношения к религии, имущественного и социального положения"<sup>41</sup>. Независимо от взглядов на историю развития нашей образовательной сферы, бесспорной и по сути дела уникальной ее особенностью является истинная

<sup>41</sup> О реформе общеобразовательной и профессиональной школы. М., 1996 . С.38.

доступность от начальной до высшей ступеней. Развитие высшего образования в отсталых в прошлом национальных окраинах России является одним их социально-политических достижений. О характере и масштабах этих достижений говорит тот факт, что в Башкортостане работают классический университет, авиационный, нефтяной, аграрный, медицинский, педагогический университеты, институт искусств, три педагогических института, множество филиалов российских вузов.

Вклад системы высшего образования в общественное развитие бесспорен. Но оно являет собой своеобразное "зеркало", в нем отразились подъемы и спады, достижения и потери всего общества. Негативные явления, нерешенные проблемы, вызванные отходом от гуманистических идеалов, создали тяжелые последствия. В годы застоя серьезно отстала высшая школа. Ее материальная база, уровень постановки учебно-воспитательной работы, авторитет у себя в стране и за рубежом, качество научно-теоретической и профессионально-прикладной подготовки на протяжении последних десятилетий перестали удовлетворять требованиям цивилизованного общества. Это следует учитывать при анализе проблем реформирования современной системы образования.

Рассмотрим более подробно круг вопросов, связанный с улучшением отбора в вузы наиболее подготовленных юношей и девушек, проявивших склонность к избранной специальности, который определен как один из основных путей повышения качества подготовки специалистов.

Одной из причин плохой профессиональной подготовки является, несомненно, случайный выбор вуза большинством абитуриентов. Есть соответствующие данные. Но в целом исследование проблем ориентации молодежи на получение высшего образования, совершенствования приема в вузы еще не получило достаточного развития. Как нам представляется, это обстоятельство объясняется и недостаточным вниманием к вузовским научно-педагогическим проблемам, и тем, что в стране престиж высшего образования всегда был достаточно высоким. Преимущественно вузовская направленность профессиональных намерений стала очень характерной для большинства выпускников средних школ. С некоторым отставанием она распространилась и на сельскую школу. На основе обследования профессиональных интересов и намерений учащихся старших классов городских и сельских школ, например, в 70-е годы П.А.Жильцов и В.М.Величко выяснили, что "около 70% выпускников намеревается поступить в высшие учебные заведения, в том числе в сельских школах – 67%, в городских – 72%"<sup>42</sup>. В этих условиях значительного конкурса вузы вполне удовлетворительно могли решать проблему формирования контингента студентов. С конца 80-х годов началась эйфория, породившая пренебрежение к образованию: "я и без образования достигну в жизни успеха". В эти годы в вузах страны конкурс практически исчез. Исключение составили только экономические, медицинские, юридические и театральные вузы. Пока вузы решали, что делать, ситуация качнулась в другую сторону. В силу целого ряда причин сегодня конкурсы в вузы невиданно высокие. Ориентация в вуз среди молодежи чрезвычайно высока, но не только по причине желания получить знания. Специальных работ, посвященных ориентации молодежи в вуз, и в педагогические вузы в частности, подобных работам Н.А.Хроменкова,

---

<sup>42</sup> Жильцов П.А., Величко В.М. Учитель в сельской школе. М., 1985. С. 113.

Л.Ф.Колесникова в 70-80-е годы, сегодня очень мало<sup>43</sup>. Оставив за скобками сложный комплекс объективных и субъективных причин, толкающих молодежь в вузы, отметим снижение уровня чисто академического и познавательного интереса к знаниям как высшим человеческим ценностям. На первый план выходят утилитарные и конкретно-прагматические мотивации и интересы. Это снижает сохранность контингента студентов. Отсев сегодня составляет до 30%. Особенно велик он в технических вузах. Мы в свое время проводили расчет материального ущерба от отсева для 1988-89 годов<sup>44</sup>. Сегодня эти потери выросли еще больше. Но дело не только в прямом ущербе: в сложных условиях тысячи молодых людей оказываются вне общественной жизни. Кроме того, в каких же суммах оценить моральные потери этих юношей и девушек! При правильной профессиональной ориентации они пошли бы в другие вузы, где нашли свою судьбу. Ориентированность молодежи в вузы – явление сложное и многоплановое. Объясняется оно, в частности, теми кризисными явлениями, поразившими все общество. Трагично звучит, что часть молодых людей идет в вуз, чтобы не стать участником региональных войн или военных конфликтов внутри страны.

Как показывают наблюдения последних лет, у значительной части студентов за время учебы в вузе представления о будущей профессии по сравнению с теми, которые имелись в абитуриентскую пору, претерпели серьезные изменения в сторону ухудшения. Недостатки довузовской профессиональной ориентации не только не были устранены, но и усугубились. Отсюда следует очень серьезный вывод: довузовская профориентация, рассматриваемая только как начальный этап в формировании профессиональной направленности личности, на деле имеет значительно большее значение. Это объясняется тесной органической взаимосвязью в общей структуре личности мотивов выбора профессии и качества обучения в вузе.

Объективным критерием служит не количество абитуриентов, не конкурс в вуз, а профессиональная направленность и готовность к обучению в данном вузе принятых на первый курс, т.е. не количественные, а качественные показатели. У принципа "чем больше — тем лучше" есть негативные стороны, при определении которых опять просматриваются статические циклы:

- в условиях нестабильности общества нестабильными становятся условия приема. Непрошедшие конкурс воспринимают решение приемной комиссии как несправедливое и необъективное. Переносят обиду на профиль вуза и на профессию, которую хотели выбрать в качестве своей деятельности на всю жизнь;

- чем выше конкурс, тем больше разница между оценками в аттестате и на приемных экзаменах. Это дискредитирует результаты деятельности школы, которая в погоне за повышением этого показателя усиливает напряженность и без того предельной занятости учеников в школе. Круг не только замкнутый — но и бессмысленный и вредный;

- непоступление в вуз подрывает веру абитуриента в свои силы и способности;

---

<sup>43</sup> См. Хроменков Н.А. Социально-экономические проблемы общего и среднего образования в условиях развитого социализма. М., 1983; Колесников Л.Ф. Резервы эффективности педагогического труда. Новосибирск. 1985. Лязина Ю.А. Социальные перемещения молодежи в студенчество // Дисс. на соиск. уч. ст. канд. социол. наук. Уфа. 1999.

<sup>44</sup> См. Хамитов Э.Ш. Основы педагогической профориентации. Москва-Уфа. 1990. С. 35.

— чтобы отобрать несколько сот студентов, вуз напряженно работает с несколькими тысячами претендентов, большинство из которых изначально не подготовлено для учебы в вузе и профессионально непригодно;

— та система непрерывного образования, которая сегодня явно устарела, имеет один аспект, который может быть использован и развит с пользой в системе профессиональной ориентации. Школьная система профессиональной ориентации, поставленная на профессиональную основу, может избавить вузы от огромных и бесполезных материальных затрат приемных экзаменов, заранее отсеивая тот контингент, который нет необходимости дополнительно пропускать через конкурсные экзамены. Профессиональная ориентация и ориентация в вуз должны развивать точки соприкосновения с взаимной пользой. Школьное образование должно в этом аспекте работать не само по себе, а ориентированно на вуз;

— однако, какой бы совершенной ни была методика проведения вступительных экзаменов или профориентационного собеседования в вузе, эта работа, в силу своей ограниченности, не может гарантировать от ошибок обе стороны – ни поступающую, ни принимающую. Систематическую, основанную на глубоком изучении работы по ориентации учащихся на вуз необходимо поэтому рассматривать, как неперемное условие отбора. Следовательно, повышение качества приема невозможно без совершенствования совместной работы вуза со школой, работы самой школы по ориентации учащихся на получение высшего образования.

Итак, особая актуальность вузовской профориентации вытекает как из недостатков сложившейся в вузах системы формирования контингента, так и задач, поставленных перед вузами в эпоху смены фундаментальных основ общественной жизни.

## § 2. Отражение процесса реформирования общества в системе педагогической профориентации

Будущее общества зависит от его учителей. Это известно давно. Сегодня, когда наше отечество бьется в хаосе нерешенных проблем, проблема будущего оказывается тесно переплетенной с проблемами профессиональной подготовки учителей. На данном этапе нужны учителя не только глубоко знающие современное научное содержание преподаваемой дисциплины, владеющие разнообразными методами и приемами ее преподавания, имеющие основательную психолого-педагогическую подготовку. И это задача, как известно, решается педагогическими учебными заведениями на весьма посредственном уровне. Нужны эрудиция, культура, жажда знаний, стремление к творчеству.

Успешная практическая реализация такого подхода возможна только в случае, если эти рекомендации будут основаны на тщательном изучении будущих студентов педвузов, формировании у них устойчивого интереса к профессии и серьезной подготовке к выбору профессии учителя. Речь идет о содержании педагогической профориентации. Изучение современного состояния разработки проблем профессионально-педагогической ориентации молодежи, накопленного средней школой и педагогическими учебными заведениями практического опыта в этой области диктует и необходимость выделить для более подробного рассмотрения следующие вопросы: 1) престиж учительской профессии, 2) мотивы выбора учащимися учительской профессии и факторы,

влияющие на выбор данной профессии, 3) профессиональная пригодность учащихся к работе учителя, педагогические способности и 4) причины ошибок при выборе профессии учителя.

## 2.1. Детерминанты колебания престижа учительской профессии в кризисные периоды

Историческую картину развития престижа профессии учителя мы рассмотрели в первой главе. Современная ситуация продолжает развиваться в той же системе координат. Общество в целом оценивает труд учителя позитивно и рассматривает его как необходимую для общества профессию. Это, так сказать, в абстрактно-философском плане. В конкретно-историческом же аспекте обстановка несколько иная.

В недавнем прошлом, при социализме, государственная идеология не переставала повторять о важности роли учителя в обществе. Правда, присущие тоталитарным режимам лицемерие и двойная истина (идеологическая и жизни) давали о себе знать и в этой сфере. Но так или иначе, труд учителя оплачивался как один из напряженных и трудных. Учителя были неплохо по меркам тех времен защищены социально. Но среди учеников профессия учителя не была престижной "прежде всего по той причине, — писала Н.В.Кузьмина, — что ученики отлично понимают ее трудности"<sup>45</sup>. Несомненно, эта причина присутствовала в определении отношения учеников к профессии их учителей. Но были и другие: и материальные, и духовные. Но на наш взгляд, главной причиной того, что был не очень высок удельный вес желающих стать учителем в том, что дети, с их чувствительной душой и максимализмом суждений, прекрасно видели вынужденную неискренность учителей, которые декларировали одни истины, а сами жили по другим. Эта двойственность нанесла наибольший вред престижу учителя в те годы. Учителю лучше молчать, чем говорить неправду. А молчать не разрешалось. Вина ли это была или беда — сейчас обсуждать не будем. Многие ученики по этой причине своих учителей учителями в изначальном высоком смысле не считали. Ситуация не нова: те же различия между государственной (официальной) школой и "сократовской школой", между идеалом учителя и его конкретно-историческим обликом, что существовали во все времена. Учитель для ученика представлялся лакеем неуважаемой власти. Отсюда и не очень уважительное отношение к профессии учителя. Уважение к профессии было тем ниже, чем более государство награждало официально заслуженных учителей, т.е. наиболее холуйствующих. Очень немногие творческие учителя сумели выстоять и отстоять свои позиции среди всеобщего требования "не высовываться". Именно благодаря им идеал учителя продолжает поддерживать престиж учительской профессии.

Постсоциалистическая ситуация изменила ситуацию. Деполитизация и департизация школы освободила учителей от необходимости расхваливать то, чего нет и что не заслуживает похвалы, освободила от унижительного и подневольного доказательства действия ценностей, которые существуют лишь в идеале, а не в жизни. Учителя могут теперь говорить правду, быть искренними, быть в человеческом аспекте самими собой. Уважение к современному учителю как к человеку несомненно со стороны учеников изменился в лучшую сторону. Ученики уже не упрекают учителей в том, что они все всегда врут. Но возникли

---

<sup>45</sup> Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Л., 1967. С.38.

другие трудности. Речь даже не о материальном унижении корпуса учителей со стороны государства с задержкой и невыплатой и без того мизерной заработной платы, даже не о полной социальной незащищенности учителей как по болезни, так и по старости. Речь о вещах более глубоких и фундаментальных. О престиже учителя в глобальных масштабах и в стратегическом плане.

Конец XX века высветил, что притязания науки на роль абсолютного творца духовности явно преувеличены. Истины науки очень полезны и практичны. Но духовность человека не исчерпывается не только истинными его знаниями, но даже всей его сознательной сферой жизни. Сегодня приходится признавать, что в человеке есть огромные массивы внесознательного бытия, которые ему нужны не менее, чем его сознание. Многие моменты чувственного, подсознательного, бессознательного принципиально не поддаются научному дискурсу, но не менее важны для целостного бытия человека, для полноты его жизни, для его счастья. Современная школа, ориентированная на накопление знаний, сильно обедняет человека. Усилившаяся напряженность в результате современных реформ начинает восприниматься (сознательно или подсознательно) как откровенно враждебная человеку. Учитель из сеятеля разумных, добрых и вечных начал превращается в реализатора официальной государственной идеологии. Ситуация сама по себе не нова. В первой главе мы видели, буквально с первых шагов своего существования Школа разделилась на формально-государственную и "сократовскую" неофициальную. Первая реализовывала конкретно-исторические цели общества, а вторая — его гуманистические идеалы перспективного развития. Первая учила тому, как обществу нарастить свою мощь сейчас, а вторая — как не растерять при этом достигнутое и ценить каждую отдельную жизнь образующих это общество людей. Личностноориентированная школа должна сегодня дополнить традиционную, но не отвергать ее. Иначе опять появится однобокая школа. Развитие должно идти по "принципу дополнительности", противоречивой целостности. Статистическая цикличность должна реализовываться и здесь. Престиж профессии учителя должен быть возрожден в том, чтобы вернуть учителю роль хранителя преемственности поколений на основе общечеловеческих ценностей. Школа должна быть не инструментом государства по подготовке конъюнктурно-полезных специалистов, а инструментом общества по подготовке Человека. Тогда престиж отечественных учителей будет опираться на прочный фундамент, который не смогут разрушить любые конкретно-исторические неурядицы.

Краткое рассмотрение социокультурной основы престижности профессии учителя хотелось завершить напоминанием об абстрактно-конкретной цикличности и статистичности процессов профессиональной ориентации, хорошо просматриваемых и здесь.

## § 2. Отражение процесса реформирования общества в системе педагогической профориентации

Будущее общества зависит от его учителей. Это известно давно. Сегодня, когда наше отечество бьется в хаосе нерешенных проблем, проблема будущего оказывается тесно переплетенной с проблемами профессиональной подготовки учителей. На данном этапе нужны учителя не только глубоко знающие современное научное содержание преподаваемой дисциплины, владеющие разнообразными методами и приемами ее преподавания, имеющие

основательную психолого-педагогическую подготовку. И это задача, как известно, решается педагогическими учебными заведениями на весьма посредственном уровне. Нужны эрудиция, культура, жажда знаний, стремление к творчеству.

Успешная практическая реализация такого подхода возможна только в случае, если эти рекомендации будут основаны на тщательном изучении будущих студентов педвузов, формировании у них устойчивого интереса к профессии и серьезной подготовке к выбору профессии учителя. Речь идет о содержании педагогической профориентации. Изучение современного состояния разработки проблем профессионально-педагогической ориентации молодежи, накопленного средней школой и педагогическими учебными заведениями практического опыта в этой области диктует и необходимость выделить для более подробного рассмотрения следующие вопросы: 1) престиж учительской профессии, 2) мотивы выбора учащимися учительской профессии и факторы, влияющие на выбор данной профессии, 3) профессиональная пригодность учащихся к работе учителя, педагогические способности и 4) причины ошибок при выборе профессии учителя.

## 2.1. Детерминанты колебания престижа учительской профессии в кризисные периоды

Историческую картину развития престижа профессии учителя мы рассмотрели в первой главе. Современная ситуация продолжает развиваться в той же системе координат. Общество в целом оценивает труд учителя позитивно и рассматривает его как необходимую для общества профессию. Это, так сказать, в абстрактно-философском плане. В конкретно-историческом же аспекте обстановка несколько иная.

В недавнем прошлом, при социализме, государственная идеология не переставала повторять о важности роли учителя в обществе. Правда, присущие тоталитарным режимам лицемерие и двойная истина (идеологическая и жизни) давали о себе знать и в этой сфере. Но так или иначе, труд учителя оплачивался как один из напряженных и трудных. Учителя были неплохо по меркам тех времен защищены социально. Но среди учеников профессия учителя не была престижной "прежде всего по той причине, — писала Н.В.Кузьмина, — что ученики отлично понимают ее трудности"<sup>46</sup>. Несомненно, эта причина присутствовала в определении отношения учеников к профессии их учителей. Но были и другие: и материальные, и духовные. Но на наш взгляд, главной причиной того, что был не очень высок удельный вес желающих стать учителем в том, что дети, с их чувствительной душой и максимализмом суждений, прекрасно видели вынужденную неискренность учителей, которые декларировали одни истины, а сами жили по другим. Эта двойственность нанесла наибольший вред престижу учителя в те годы. Учителю лучше молчать, чем говорить неправду. А молчать не разрешалось. Вина ли это была или беда — сейчас обсуждать не будем. Многие ученики по этой причине своих учителей учителями в изначальном высоком смысле не считали. Ситуация не нова: те же различия между государственной (официальной) школой и "сократовской школой", между идеалом учителя и его конкретно-историческим обликом, что существовали во все времена. Учитель для ученика представлялся лакеем

---

<sup>46</sup> Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Л., 1967. С.38.

неуважаемой власти. Отсюда и не очень уважительное отношение к профессии учителя. Уважение к профессии было тем ниже, чем более государство награждало официально заслуженных учителей, т.е. наиболее холуйствующих. Очень немногие творческие учителя сумели выстоять и отстоять свои позиции среди всеобщего требования "не высовываться". Именно благодаря им идеал учителя продолжает поддерживать престиж учительской профессии.

Постсоциалистическая ситуация изменила ситуацию. Деполитизация и департизация школы освободила учителей от необходимости расхваливать то, чего нет и что не заслуживает похвалы, освободила от унижительного и подневольного доказательства действия ценностей, которые существуют лишь в идеале, а не в жизни. Учителя могут теперь говорить правду, быть искренними, быть в человеческом аспекте самими собой. Уважение к современному учителю как к человеку несомненно со стороны учеников изменился в лучшую сторону. Ученики уже не упрекают учителей в том, что они все всегда врут. Но возникли другие трудности. Речь даже не о материальном унижении корпуса учителей со стороны государства с задержкой и невыплатой и без того мизерной заработной платы, даже не о полной социальной незащищенности учителей как по болезни, так и по старости. Речь о вещах более глубоких и фундаментальных. О престиже учителя в глобальных масштабах и в стратегическом плане.

Конец XX века высветил, что притязания науки на роль абсолютного творца духовности явно преувеличены. Истины науки очень полезны и практичны. Но духовность человека не исчерпывается не только истинными его знаниями, но даже всей его сознательной сферой жизни. Сегодня приходится признавать, что в человеке есть огромные массивы внесознательного бытия, которые ему нужны не менее, чем его сознание. Многие моменты чувственного, подсознательного, бессознательного принципиально не поддаются научному дискурсу, но не менее важны для целостного бытия человека, для полноты его жизни, для его счастья. Современная школа, ориентированная на накопление знаний, сильно обедняет человека. Усилившаяся напряженность в результате современных реформ начинает восприниматься (сознательно или подсознательно) как откровенно враждебная человеку. И учитель, который реализует такую парадигму, оказывается в ситуации и роли антигуманиста, насильственно вытравливающего из детей возможность стать полноценными людьми, уготовывая для них роль профессиональных функционеров, послушных винтиков, нужных обществу лишь в таком качестве абстрактных элементов. Учитель из сеятеля разумных, добрых и вечных начал превращается в реализатора официальной государственной идеологии. Ситуация сама по себе не нова. В первой главе мы видели, буквально с первых шагов своего существования Школа разделилась на формально-государственную и "сократовскую" неофициальную. Первая реализовывала конкретно-исторические цели общества, а вторая — его гуманистические идеалы перспективного развития. Первая учила тому, как обществу нарастить свою мощь сейчас, а вторая — как не растерять при этом достигнутое и ценить каждую отдельную жизнь образующих это общество людей. Личностноориентированная школа должна сегодня дополнить традиционную, но не отвергать ее. Иначе опять появится однобокая школа. Развитие должно идти по "принципу дополнительности", противоречивой целостности. Статистическая цикличность должна реализовываться и здесь. Престиж профессии учителя должен быть возрожден в том, чтобы вернуть учителю роль хранителя преемственности поколений на основе общечеловеческих ценностей.

Школа должна быть не инструментом государства по подготовке конъюнктурно-полезных специалистов, а инструментом общества по подготовке Человека. Тогда престиж отечественных учителей будет опираться на прочный фундамент, который не смогут разрушить любые конкретно-исторические неурядицы.

Краткое рассмотрение социокультурной основы престижности профессии учителя хотелось завершить напоминанием об абстрактно-конкретной цикличности и статистичности процессов профессиональной ориентации, хорошо просматриваемых и здесь.

## 2.2. Анализ мотивов и факторов, влияющих на выбор учащимися учительской профессии

Как известно, личность характеризуется социальной направленностью (отношение человека к деятельности, его потребности, интересы, мировоззрение, убеждения, ценностные ориентации); индивидуальным жизненным опытом (знания, умения, навыки); особенностями психических процессов (ощущение, восприятие, представление, память, мышление, воображение, воля, эмоции) и биологическими особенностями, которые находятся в сложнейших взаимосвязях.

Для нас особенно важны ценностные ориентации – избирательное отношение личности или общности людей к материальным и духовным ценностям общества. По А.Н.Леонтьеву ценностная ориентация выступает как "внутренняя позиция" человека, определяющая его "причастность", выборочное отношение к определенным объектам и сферам действительности<sup>47</sup>. Таким образом, ценностные ориентации, являясь важнейшей составной частью внутренней структуры личности, отграничивают существенно важное для данного человека от незначимого, несущественного, неважного. Совокупность сложившихся ценностных ориентаций обеспечивает стабильность психики и вообще духовной жизни.

Хотя ценности каждого человека представляют собой глубоко индивидуальную сложную систему, они существенным образом определяются системой ценностей, сложившейся в данном обществе<sup>48</sup>. Очевидно, наряду с относительно постоянными элементами системы ценностей человека, обусловленными влиянием ценностей общества, есть и такие, которые изменяются в зависимости от возраста, пола, образования, социального опыта.

Мировоззрение общества и отдельного человека предполагает социально-политическую, правовую, нравственную, религиозную, национальную и другие ориентиры, активную жизненную позицию личности, основанную на ее сознании причастности своему обществу и человечеству в целом, а также определенному в сознании месту в мироздании. К числу ценностных ориентаций высшего порядка в мирные периоды жизни общества относятся идейно-нравственные ориентации, проявляющиеся во всех сферах жизнедеятельности человека, но прежде всего — в профессионально-трудовой. В периоды кризиса, когда прежние мировоззренческие представления подвергаются жесткой деформации, эти ориентиры теряют свою стабильность, устойчивость, константность. В такие периоды нестабильности очень важны два

<sup>47</sup> См. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М., 1977. С. 1-3.

<sup>48</sup> См. Ценностные ориентации в подготовке специалиста // Материалы Всероссийской научно-практической конференции 19-30 сентября 1997 г. Ч. 1-2. Уфа. 1997.

диалектически противоречивых элемента: статичность и цикличность в трактуемых нами смыслах. Мировоззрение, теряя свои внешние второстепенные элементы, обнажает внутренние, вневременные, общечеловеческие, вечные, которые и определяют гуманистическую основу активности человека в хаосе повседневных конкретных реалий жизни.

Ценностные ориентации учащихся находят наиболее яркое выражение в жизненных планах, особенно в мотивах выбора будущей профессиональной деятельности.

Проблема мотивации деятельности и поведения человека является не только наиболее интересной и важной, но и одной из наиболее трудных проблем психологии личности.

Мотивы, побуждающие человека к выбору той или иной профессии, могут быть сложными, состоящими из нескольких компонентов, более простыми, иметь различный уровень личной значимости и общественной ценности (например, понимание важности профессии и связанное с ним чувство гражданского долга, стремление оправдать общественное мнение о своих профессиональных возможностях и способностях, ожидание удовольствия от деятельности в избранной области, обоснованное, например, первыми пробами профессиональной деятельности, материальная выгода). Конечно, существуют мотивы, которые субъект скрывает от других, предполагая с их стороны непонимание или осуждение. Но есть и такие, которые субъектом не осознаются, хотя и побуждают его к выбору определенной области профессиональной деятельности. В этом заключена, в частности, особая психологическая сложность изучения мотивов.

Из вышесказанного следует, что при выборе довольно часто может возникнуть и борьба мотивов, неизбежно сопровождаемая сложными сомнениями, колебаниями, переживаниями. Важные и очень интересные вопросы о подсознательных и бессознательных структурах мотиваций при профессиональной ориентации в кризисные периоды развития общества мы здесь оставим в стороне, отметив, что психологические теории, которые в основу бессознательного кладут различные страхи человека, могли бы найти много интересного материала для подтверждения своих теорий.

Необходимо подчеркнуть, что именно мотив связывает проблему выбора и опыт личности, отраженный в сложившейся у нее системе ценностных ориентаций, установок и интересов.

Конечно, мотив выбора профессии, представляющий результат анализа, оценки нескольких вариантов, альтернатив, завершившихся принятием решения, нужно отличать от мотивировки, т.е. высказывания, обосновывающего выбор той или иной сферы деятельности. Мотивировка может не совпадать с действительными мотивами. Более того, на опыте нередко можно наблюдать стремление маскировать реальные мотивы выбора профессии. В кризисные периоды развития общества чаще, чем в спокойные периоды, мотивировки подменяют мотивы. И это в целом понятно: когда нет определенных и стабильных ориентиров на более или менее продолжительное время, то приходится исходить из конкретной данности жизненной ситуации. А она может буквально на глазах меняться. Долгосрочные мотивы оказываются невозможными по самой ситуации. В этой системе отношений опять ясно просматривается цикличность: замкнутость какой угодно большой сферы событий на вечных, общечеловеческих ценностях.

Изучение мотивов выбора учащимися учительской профессии и факторов, оказывающих заметное влияние на выбор данной профессии, ведется уже давно. Еще в первых в России работах, посвященных проблемам профориентации молодежи, имеются некоторые сведения о мотивах выбора учительской профессии. Подробный научно-педагогический анализ таких работ до начала семидесятых годов дан в трудах А.Д.Сазонова, В.А.Сластенина и других<sup>49</sup>. Список мотивов выбора учительской профессии может быть велик, но среди основных выделим следующие:

- интерес к учебному предмету;
- стремление посвятить себя воспитанию детей;
- желание обучать данному предмету;
- представление об общественной важности и престиже педагогической профессии;
- желание иметь высшее образование;
- осознание педагогических способностей;
- так сложились обстоятельства;
- стремление к материальной обеспеченности.

Понятно, что это неполный перечень мотивов. Но для нас важен сейчас иной аспект. А именно: механизмы субординации этих мотивов. Нестабильность в обществе приводит к тому, что мотивационные уровни также нестабильны, могут меняться даже в течение нескольких дней. Например, такой мотив как стремление к материальной обеспеченности за последние 10 лет, по крайней мере дважды, поменял свой вектор в отношении выбора учительской профессии. Она рассматривалась то как не обеспечивающая материальную стабильность, то как дающая более или менее гарантированный заработок. Бурные изменения в обществе активно вторгаются в область мотивов профориентации – это банальная истина. Но если присмотреться повнимательнее, можно заметить определенные закономерности. Речь прежде всего о том, что в такие периоды истории люди ищут опоры в "вечных" профессиях, к которым, если доверять Шекспиру, относятся профессии врача, повара, учителя и могильщика, без которых человечество не может обойтись в любые периоды жизни. Цикличность проявляется в том, что океан эмпирической неопределенности делает опорным пунктом бытия то, что связано не с конкретной действительностью, а абстрактными общечеловеческими истинами. Гуманистическая сущность педагогической профессии в такие моменты истории проявляется в повышенном интересе к учительской профессии вне реального контекста происходящих событий. Прямые мотивы здесь заменяются мотивировками, но эти мотивировки диаметрально противоположны тем, которые бывают в стабильные периоды развития общества. Последние опираются не на мимолетные конъюнктурные факторы, а на абстрактные истины гуманизма, что и делает их, во-первых, мотивировками, во-вторых, более основательными, чем мотивы. В необычном мире – все необычно. Мотивы и мотивировки поменялись местами. Такова еще одна специфика кризисного состояния общества. Мотивировки могут оказаться более основательными критериями выбора профессии, чем мотивы.

Анализируя эти результаты, наиболее ценным и оправдывающим выбор педагогической профессии авторы вполне справедливо считают склонность к

---

<sup>49</sup> См. Сазонов А.Д. Профессиональная ориентация учащихся в советской школе. Челябинск. 1974; Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М., 1976; Подготовка будущих учителей. Казань. 1985.

обучению и воспитанию детей, интерес к ребенку как к объекту будущей деятельности. Более того, преобладание и устойчивость именно тех мотивов, которые связаны с основным содержанием деятельности учителя, определяют профессионально-педагогическую направленность – важнейшее качество личности будущего учителя.

Разнообразные мотивы выбора учительской профессии могут быть разделены на три группы:

— мотивы, свидетельствующие о действительной педагогической направленности (желание обучать и воспитывать);

— мотивы, характеризующие частичную педагогическую направленность (осознание у себя педагогических способностей, представление о важности и престиже педагогической профессии);

— мотивы, не содержащие педагогической направленности (интерес только к учебному предмету, желание получить высшее образование, стремление к материальной обеспеченности, случайные обстоятельства).

Примерно такой же характер они имеют в других странах бывшего СССР, т.е. в государствах СНГ.

Как было отмечено, мотивы выбора педагогической профессии, как и другие любые мотивы, достаточно динамичны. На это указывают многие исследователи. Однако, самый интересный и принципиально важный вывод заключается в том, что указанные группы, как показывают многочисленные наблюдения, могут сохранить в значительной мере соответствующее отношение к профессии и после завершения вузовского этапа подготовки. Отсюда следует важный для практики вывод: мотивы поступления в вуз (в частности, в педагогический) обладают относительной устойчивостью и могут существенно влиять на профессиональную направленность личности как в периоды стабильности, так и в переломные моменты общественной жизни. Конечно, различные мотивы обладают различной устойчивостью, различным влиянием на формирование профессионально-педагогической направленности по ходу вузовского учебно-воспитательного процесса. Изучение этих закономерностей еще ждет своих исследователей.

В связи с этим возникает задача более подробного и дифференцированного изучения некоторых важных сторон проблемы мотивов выбора учительской профессии. Прежде всего, выяснить зависимость распределения мотивов от выбираемой специальности в рамках одного и того же вуза.

Мы предполагаем, что углубленное понимание стройности и внутренней красоты учебного предмета у некоторых учащихся переходит в желание объяснить другим, делиться своими знаниями с другими. При этом любовь к предмету еще доминирует, человек и не осознает ее направленности на педагогическую деятельность. Познавательный мотив, сопровождаемый выбором профессии учителя, нельзя рассматривать как "мотив-антипод" истинно педагогическим мотивам. Важно выявить, на каком фоне выступает этот мотив, каково его место в иерархии мотивов, побуждающих человека выбрать профессию педагога. Как показывают наблюдения, людям, проявляющим особую любовь к познаниям, образованию, отдельным отраслям наук, свойственно, как правило, стремление к интеллектуальному общению, что очень близко к педагогическому. Именно такие люди становятся учителями, заражающими учеников своим трепетным отношением к предмету преподавания. Следовательно, в мотиве "люблю предмет" заложены возможности дальнейшего развития педагогической мотивации.

В связи с этим можно сделать вывод: в отличие от сложившегося мнения выбор педагогического вуза из-за любви к определенному предмету для значительной части учащихся необходимо отнести к числу признаков частичной педагогической направленности личности. Следовательно, воспитание интереса, любви к учебному предмету имеет не только познавательное, но и ориентационное значение на соответствующую учительскую профессию.

Полученный вывод нужно учитывать и в организации учебно-воспитательного процесса в педвузе. Необходимы дополнительные педагогические меры по формированию любви к учительной профессии на основе любви к специальным наукам. Такой подход оправдан еще потому, что в качестве ориентира выступает наука, истины которой не зависят от исторической конъюнктуры общества. В беспокойные периоды жизни общества такой ориентир имеет более прочную основу, ибо опирается на силу авторитета науки.

Наше специальное изучение группы абитуриентов, обнаруживающих интерес главным образом к предмету, объясняется еще и тем, что по данным ряда авторов более 50% молодых учителей ссылались на интерес к предмету как на ведущий мотив поступления в педвуз. Заметим попутно, что среди мужчин ориентированность на изучение определенной научной дисциплины выше (60%).

Некоторые исследователи, ссылаясь на то, что сфера гуманитарного труда является наиболее общей по отношению к педагогической деятельности, считают, что интерес к этим дисциплинам имплицитно содержит в себе возможности для формирования интереса к профессии учителя. Однако нам в своих наблюдениях не удалось получить убедительные данные в пользу такой позиции. Вызывают сомнения результаты интервью с молодыми людьми, избравшими учительскую профессию: 85,7% или 112 опрошенных отметили среди любимых предметов в школе гуманитарные предметы. Ведь, если провести подобное обследование среди студентов естественных факультетов, результаты будут такими же в пользу естественных предметов. И такая ситуация остается стабильной в любых внешних к человеку обстоятельствах. Эта картина одинакова, как в период застоя, так и ныне.

Большой практический интерес представляет изучение колебаний учащихся при выборе профессии, свидетельствующих и о борьбе мотивов, и о недостаточной подготовленности учащихся к выбору профессии. Такое обследование абитуриентов педвуза впервые было проведено А.А. Зарудной еще в середине 70-х годов<sup>50</sup>. Аналогичные исследования в Башкирском государственном педагогическом институте мы проводили в конце 80-х — в начале 90-х годов. Абитуриентам были заданы вопросы:

1. Почему Вы выбрали для себя педагогический институт? Чем Вас привлекает профессия учителя?

2. Чем Вы объясняете выбор факультета и специальности?

3. Как Вы выбрали профессию?

а) без колебаний, уверенно;

б) скорее уверенно, чем колеблясь;

в) скорее были колебания, чем уверенно;

г) выбор сделали после серьезных колебаний.

---

<sup>50</sup> См. Зарудная А.А. Мотивы выбора профессии и специальности студентами пединститута // Республиканские межведомственные научные сборники, вып. VII. Педагогика и психология. Изд. Народная асвета. Минск. 1975.

**4.Как Вы выбрали специальность?**

**а)без колебаний, уверенно;**

**б)скорее уверенно, чем колеблясь;**

**в)скорее были колебания, чем уверенно;**

**г)выбор сделал после серьезных колебаний.**

Результаты представлены в следующей таблице.

Специальности	Варианты ответа по выбору вуза (в %)				Варианты ответа по выбору специальности (в %)			
	3.1	3.2	3.3	3.4	4.1	4.2	4.3	4.4
Педагогика и методика начального обучения	84.0	7.4	6.4	2.2	81.3	3.0	3.9	1.8
Математика и информати- ка	82.2	3.2	2.2	12.4	86.3	5.4	1.0	7.3
География и биология	71.2	11.7	0.7	16.4	73.8	9.8	4.4	12.6
История, об- ществоведение и английский язык	64.0	17.2	5.5	13.3	58.3	14.4	16.0	11.3
Черчение, рисо- вание и труд	58.4	6.8	8.3	26.5	71.3	10.8	3.8	14.1

Исследования в последующие годы ничего определенного для понимания существа дела не дали.

По этим данным нами была сделана попытка проанализировать, откуда же уверенность у уверенных и в чем причины колебаний, неуверенности.

Уверенность выбора вуза, профессии объясняется следующими основными мотивами и факторами:

- Любовь к детям, стремление посвятить себя их обучению и воспитанию.
- Интерес к учебному предмету.

— Осознание у себя педагогических склонностей, возникшее в результате выполнения педагогических по характеру поручений, личного педагогического опыта.

- Пример учителя – мастера.
- Влияние товарищей, родителей или других членов семьи.
- Воздействие профориентационной работы педвузов.

Отметим, что в интересующем нас аспекте на первом месте стоят общечеловеческие мотивационные ценности. Кризисная ситуация в обществе приводит к тому, что эти пункты повышаются на несколько процентов. Это лишь количественное изменение, но оно также подтверждает нашу концепцию о статистических циклах в нестабильных обществах.

Уверенность в выборе конкретной специальности объясняется учащимися главным образом следующими факторами:

- Любовь и интерес к учебному предмету, области науки.
- Высокое качество преподавания предмета в школе. Глубокие знания учителя в одной или нескольких смежных отраслях наук.
- Личные успехи ученика в изучении соответствующего учебного предмета, наличие способностей к нему.
- Участие в разнообразных видах внеклассной работы по данному предмету.

— Факультативные занятия по предмету.

— Влияние профориентационных мероприятий: вызов выпускников школ, передачи по телевидению, особенно об учителях-новаторах, беседы со студентами педагогических учебных заведений .

Если не детализировать, то и здесь верен предыдущий вывод. Но особый интерес представляет сравнительный анализ, т.е. выяснение того, какие же особенности профессиональной деятельности учителя затруднили выбор, вызвали колебания? Их перечень в порядке уменьшения выглядит следующим образом:

-Постоянная занятость учителя учебной, внеклассной, воспитательной и общественной работой, проверкой тетрадей, ограниченность свободного времени.

-Недисциплинированность детей, нежелание многих учащихся учиться.

-Неуверенность в достаточности своих знаний, наличии педагогических способностей.

-Большое напряжение в деятельности учителя. Высокая ответственность.

-У учителя много обязанностей, но мало прав.

-Ограниченность выбора работы после окончания института ("только школа").

Из рассмотренного ясна важность изучения мотивов выбора. Если среди мотивов ведущее положение принадлежит мотивам, свидетельствующим о "деятельной" или "частичной" педагогической направленности, то можно утверждать о мотивационной предрасположенности ученика к педагогической профессии, которая при определенных условиях может привести к обоснованному выбору педагогической профессии. Отсюда очевидно, что среди других этапов выбора формированию именно предрасположенности к педагогической профессии должно уделяться самое серьезное внимание.

Мотивационная сфера учащихся по выбору педагогической профессии подвержена влиянию многих факторов, часть их которых обусловлена работой школы по педагогической профориентации, а другая часть выходит за пределы ее деятельности. Первую группу целесообразно рассматривать при анализе работы школы по педагогической профориентации.

К важнейшим факторам второй группы мы относим влияние родителей, друзей, средств массовой информации, отношение окружающих к учителю и его труду.

Для нас несомненный вывод, который получается хотя и косвенным путем, в том, что доминирующую роль при любых жизненных ситуациях при выборе профессии играет семья. Это особенно ярко проявляется в кризисные периоды, когда человек нуждается в гарантированной опоре в жизни. Такой опорой выступает прежде всего круг людей, на которых можно надеяться с уверенностью, т.е. члены семьи. Сказанное представляет для нашего современного общества широкую и конкретно-очерченную программу в области семейного воспитания. Это вызвано, во-первых, возрастанием роли семьи при повышении требований к жизненной адаптации, во-вторых, наличием серьезных недостатков в воспитании у значительной части семей. По оценкам многих исследователей, для 8 — 15% абитуриентов педагогических институтов страны мнение родителей выступает в качестве решающего фактора в выборе профессии. Конечно, это приближенная и, по-видимому, несколько заниженная оценка. Среди абитуриентов есть и такие, которые подают заявление только по настоянию родителей, против своей воли. Встречается и противоположное,

когда абитуриент приходит в вуз вопреки серьезным возражениям родителей. По нашим многолетним наблюдениям, частота появления первых из них колеблется в пределах от 0.1% до 0.15% от общего количества абитуриентов, а вторых – от 1.5% до 2%. Отношение членов семьи к труду, их высказывания и реплики о поступках, личностных качествах родных, друзей, знакомых со ссылкой на профессию, просто рассказы о своей работе, о сослуживцах, в которых, как правило, замаскировано содержится и отношение к определенным профессиям, несомненно, впитываются ребенком, оказывая серьезное влияние на формирование отношения к различным профессиям, следовательно, и к выбору жизненного пути.

Специальное изучение показывает, что подростки очень часто не ценят и редко отдают предпочтение профессиям своих родителей. Так, только около 15% подростков дают высокую оценку профессиям отца или матери и лишь 12.2% готовы выбрать для себя профессию родителей. Однако, как следует из наших наблюдений и измерений, в 9-10 классах динамика ценностных ориентаций в значительной степени изменяется в пользу родительских.

Обсудим более подробно влияние родителей на выбор профессии учителя. Во многих семьях в нашей стране утвердилось уважительное отношение к учительскому труду и личности учителя. Такие родители, видя, что их сын или дочь охотно возится с младшими в семье и соседскими детьми, восторженно отзывается об учителе, часто говорит о своем решении стать учителем, поддерживают его или даже, проявляя родительскую мудрость, демонстрируют понимание важности выбора ребенком любимой профессии, не оказывают на него давления даже в тех случаях, когда им не хотелось бы видеть своих детей в качестве учителя.

На наш взгляд, одной из важнейших сторон профориентационной деятельности является формирование в семьях и в обществе в целом реального понимания роли учителя в обществе, привлекая для этого средства массовой информации и искусство: кино, театры, литературу, живопись, музыку.

Подведем итог сказанному о мотивах выбора учащимися профессии учителя и факторах влияющих на этот выбор. Для нас интересны те моменты, которые могли бы позволить сделать некоторые обобщающие выводы о наличии принципов или даже закономерностей в выборе профессии учителя в кризисные периоды жизни общества.

На представления о профессиях не только учащихся, но и их родителей, как отмечают многие социологи и специалисты в области профориентации, оказывают влияние кино, радио, телевидение, художественная и научно-популярная литература. О роли телевидения свидетельствуют, например, такие факты: 27% предложений, с которыми обращаются учащиеся в адрес Центрального телевидения, касаются проблемы выбора профессии или взаимосвязанных с ней проблем<sup>51</sup>. Роль телевидения возрастает в связи с вторжением в отечественное телевидение рекламы, которая подспудно приучает людей считать телевизионную рекламу источником информации для принятия повседневных решений.

Одним из важнейших внешних факторов, влияющих на выбор учащимися педагогической профессии, является отношение к учителям и другим работникам народного образования со стороны государственных органов. Свою лепту в драматизацию ситуации вносит опять-таки телевидение, которое более

---

<sup>51</sup> Собкин В.С., Толстых А.В. Воспитательные возможности телевидения // Советская педагогика. № 12. 1984. С.34.

охотно показывает забастовки и голодовки учителей, чем их повседневный, нелегкий, но благородный труд. В этой ситуации нельзя недооценивать проводимые в Башкортостане, как и в других областях страны, традиционные встречи молодых специалистов, приехавших по распределению, посвящение выпускников педагогических учебных заведений в учителя, слеты молодых учителей, слеты учительских династий (школы, района, города, республики).

Во многих районах посвящение в учителя проводится на августовской конференции перед всеми учителями района. Здесь же в торжественной обстановке молодым учителям вручаются и трудовые книжки. Специально подчеркнем, что никакая торжественность и парадность не отменит реальных проблем молодых учителей, которые новая Россия получила от Советского Союза. Пока не будут отработаны механизмы обеспечения молодых специалистов нормальными материальными условиями жизни и работы, рассчитывать на уважительное отношение к учительской профессии весьма затруднительно. Необходимы законы, которые бы выполнялись, и где бы были предусмотрены реальные возможности молодым учителям обзавестись жильем, иметь регулярно выплачиваемую зарплату, обеспечивающую человеческое существование, достойное имени Учителя.

Из рассмотренного ясно видна исключительная важность изучения мотивов выбора учительской профессии и факторов, влияющих на этот выбор. В этих целях широко используются разнообразные анкеты, вопросники, перечни примерных вопросов для проведения бесед, интервью. Конечно, они могут принести некоторую пользу в изучении мотивов выбора педвуза для продолжения учебы. Однако при этом необходимо относиться особенно внимательно к тем результатам, которые получены в вузе перед началом вступительных экзаменов. Здесь может помочь методика по изучению эмпатии – суждениям, сформулированным так, что отвечающий на анкету не догадывается о реальном содержании информации, которую он дает своим ответам.

Период кризиса вносит свои коррективы и в механизмы сбора информации о мотивах выбора профессии учителя. Во-первых, социологические выборки должны носить многоуровневый характер, во-вторых, учитывать экономические, политические, правовые, нравственные, эстетические, национальные, религиозные, половые, возрастные и другие факторы, в-третьих, осуществляться за короткие сроки, пока ситуация не успела измениться, в-четвертых, постоянно корректироваться, в-пятых, предполагать полный отказ от догматизма: если сегодняшние выводы и показатели диаметрально противоречат вчерашним данным, надо иметь мужество быстро отказаться от вчерашних данных и считать их устаревшими, в-шестых, не экономить (это в духе современных рыночных ценностей), ибо дешевое – чаще всего плохое. Нравится или нет, но складывается порядок: как заплатишь, так и сделают.

Конкретность истины, о которой мы уже выше неоднократно говорили, проявляется и здесь. Также мы видим характерную для кризисных периодов цикличность и в сборе информации о мотивах выбора профессии учителя, и в самих мотивах.

В социальные и психолого-педагогические проблемы педагогической профориентации входит также вопрос о профессиональной пригодности учащихся к работе учителя, педагогические способности.

### **2.3. Классификация педагогических способностей и**

## **критериев профессиональной пригодности учащихся к работе учителя**

Вопрос о профессиональной пригодности учащихся к работе учителя является, пожалуй, не только самым важным, но и самым сложным. Учителей для периодов кризиса специально не готовят, но деятельность учителя в такие периоды требует особых качеств, знаний и навыков. Под профессиональной пригодностью будем понимать способность человека успешно выполнять рабочие функции, требуемые специальностью, при положительном отношении к данному труду. В этом определении объединены два необходимых условия: удовлетворение данной личности требованиям данной профессии и желание личности заниматься этим видом деятельности, т.е. своеобразный сплав объективного и субъективного. По-видимому, такой подход к определению профессиональной пригодности правомерен: нужны и важны оба условия. Конечно, обе стороны взаимосвязаны, взаимообусловлены и не являются неизменными. Поэтому сложность определения пригодности учащихся к той или иной профессии заключается еще в необходимости ее прогнозирования на долгие годы предстоящей трудовой деятельности.

В решении вопросов о профпригодности и профотборе в качестве основных, исходных посылок могут служить следующие положения, вытекающие из исследований в области профессиональной ориентации подрастающего поколения:

— возможность хорошо работать по ограниченной группе профессий (встречаются, конечно, и люди универсальных возможностей, но довольно редко);

— предрасположенность к некоторой группе профессий определяется психофизиологическими предпосылками не только к приобретению знаний и навыков, но и к их использованию;

— непригодность к работе в определенном виде деятельности не может быть компенсирована продолжительностью тренировки, так как в процессе тренировки способность лишь развивается, а не создается;

— пригодность к профессии определяется не только психофизиологическими особенностями человека (объективная сторона), но и степенью удовлетворенности своей профессией, деятельностью (субъективная сторона), зависящими от моральных качеств, уровня его общественных притязаний.

Как видим, важным условием успешного профессионального самоопределения является наличие профессионально важных качеств, составляющих основу задатков и способностей к определенной группе профессий. С другой стороны, перечень указанных качеств вытекает из профессиографической характеристики специалиста. Так, определяя конечную цель подготовки учителя периода социальной неустойчивости (кризисных ситуаций), выделим следующие качества:

— высокая гражданская и социальная ответственность;

— любовь к детям, потребность и способность отдать им свое сердце, только такой человек способен к педагогическому сотрудничеству с детьми, их родителями, коллегами;

— подлинная интеллигентность, духовная культура, желание и умение работать вместе с другими, только тогда он "становится живым примером для детей";

— высокий профессионализм, инновационный стиль научно-педагогического мышления, готовность к созданию новых ценностей и принятию творческих решений;

— потребность в постоянном самообразовании и готовность к нему, физическое и психическое здоровье, профессиональная работоспособность;

— общекультурная и педагогическая эрудиция, которая позволит быстро отыскивать гуманистические ориентиры общечеловеческого характера, когда нестабильность общества приведет к размыванию политических, правовых, этических, эстетических и других ценностей.

Как показывают наблюдения за ходом преобразования деятельности школ, многие учителя практически не способны к серьезному изменению стиля своей работы в соответствии с новыми требованиями. О серьезности положения говорят, например, результаты специального социологического опроса более 1,5 тыс. учителей. Он выявил, что каждый пятый наставник учащихся хочет сменить профессию. Причем среди них есть не только начинающие, но и имеющие большой стаж работы в школе.

Одну из главных причин такого положения автор обследования справедливо видит в том, что "нередко на педагогическую работу попадают люди, не имеющие к ней ни призвания, ни желания овладеть столь сложной профессией"<sup>52</sup>. Как видим, речь идет об острых проявлениях проблемы профессиональной пригодности. Позже подобные результаты были получены многими авторами. Например, отдел педагогической социологии ВНИК "Базовая школа" и Всесоюзный центр изучения общественного мнения провели зондажное исследование в ряде крупных регионов страны. Было выяснено, что 83,6% опрошенных учителей не удовлетворено качеством полученного в свое время педагогического образования. Это несомненный результат не только недостатков функционирования педагогических учебных заведений, но и собственной беспомощности в перестройке своей профессиональной деятельности в изменившихся условиях. Мы специально приводим примеры из периода стабильного общества, чтобы контрастнее была видна ситуация в периоды кризисного состояния.

Т.А. Воробьева обоснованно отмечает: "Имеется два взаимосвязанных пути повышения профессиональной пригодности: 1) специальный отбор будущих учителей и 2) совершенствование их профессиональной подготовки. Успех последнего пути зависит в значительной степени от того, насколько своевременно установлена степень пригодности к педагогической деятельности"<sup>53</sup>.

Может ли каждый стать педагогом или им нужно родиться? По этому поводу высказываются самые разноречивые, порой диаметрально противоположные суждения. Причина такого положения во взглядах на профессиональную пригодность к учительской профессии коренится, как нам кажется, в подходе к пониманию сути процесса обучения и воспитания. С одной стороны, этот процесс – сугубо творческий, следовательно, учитель — артист, талант, мастер. С другой стороны, он технологичен, может быть, алгоритмизирован, тогда учитель решает педагогические задачи, систему, содержание которых он может прогнозировать. Вот, например, позиция В.П. Беспалько, который прямо указывает, что "обновление школы возможно только через научно обоснованное

<sup>52</sup> Петрушкин С.Ф. Любимая профессия – учитель // Советская педагогика. 1986. № 6. С.46.

<sup>53</sup> Воробьева Т.А. Опыт создания методики профессионального отбора // Советская педагогика. 1971. № 8. С.69.

совершенствование педагогической технологии, предполагающей строго научное проектирование и точное воспроизведение в классной комнате гарантирующих успех педагогических процессов, а не надежды на мифическое, неизвестно откуда возникающее педагогическое мастерство учителя. Хорошая, научно обоснованная технология обучения и воспитания – это и есть педагогическое мастерство"<sup>54</sup>.

Понятно, что в зависимости от понимания процесса обучения и воспитания определяется и совокупность профессионально важных для учителя качеств. При первом подходе учительство – удел не каждого, а исключительных, талантливых, одаренных. Конечно, и при втором подходе не любой может быть исполнителем "строго научного проектирования и точного воспроизводства в классной комнате". Но в этом случае перечень профессионально важных качеств будет уже не столь жестким, число пригодных возрастет многократно.

Действительно, в работах по проблемам отбора студентов в педагогические вузы эти две крайние точки выражены явно.

Первая. Учительская профессия – массовая, поэтому необходимо ориентироваться не на педагогические дарования, а на обыкновенных выпускников средней школы. А сделать из них педагогов, научить их любить детей – это обязанность вуза.

Вторая. Настоящим учителем может стать только тот, кто имеет призвание, педагогические способности. Привить их за время учебы в вузе, если их нет, невозможно.

Конечно, сторонников второй точки зрения много, по-видимому, большинство. Однако значительная часть исследователей и практических работников занимает промежуточную нечеткую позицию.

В этом отношении весьма характерной является точка зрения Л.В. Колесникова. Он пишет, что "формирование профнаправленности, ориентированное на развитие качеств, необходимых для работы школьным педагогам, позволяет каждому, кто любит детей и серьезно стремится посвятить себя делу их обучения и воспитания, овладеть навыками учительского труда"<sup>55</sup>.

При этом автор ссылается на утверждение К.М. Гуревича, что значительная часть профессий может быть приобретена всеми желающими. Профпригодность совпадает здесь с профессионализмом в смысле знаний, умений и навыков. Тогда возникает вопрос: входит ли учительская профессия в эту группу или нет. Ответа однозначного нет. Учителем работать может каждый, но быть настоящим учителем дано не всем. Есть учитель, и Учитель. Как, впрочем, и в любой профессии. Есть музыканты, и есть Музыкант. И так везде. Вуз может сделать из алмаза способностей бриллиант таланта учителя. Если нет исходного материала никакой ювелир не способен создать драгоценность. Вуз за пять лет обучения шлифует природные задатки и способности, придавая им профессиональные формы. Можно, конечно, углубиться в долгую дискуссию о том, что вуз дает не только форму профессии, но и формирует основательное профессиональное содержание. Несомненно. Речь же идет только о необходимости наличия подходящего духовного состояния будущего учителя.

Описанная позиция, по нашему мнению, легко объясняется массовостью профессии учителя, весьма низкой конкурсной ситуацией в педвузах и нежеланием ее сторонников отрываться от реальности. Тем не менее, она была даже и вчера не только неверной, но и вредной, ибо освобождала школу от

<sup>54</sup> Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989. С. 3.

<sup>55</sup> Колесников Л.Ф. Резервы эффективности педагогического труда. Новосибирск. 1985. С.161.

необходимости поиска, подготовки для направления в педвуз учащихся, обладающих педагогическими способностями, а вуз – от целенаправленной деятельности по приему, внимательному изучению своих абитуриентов, отбору достойных. Сегодня же в условиях серьезного повышения требований к сфере образования и воспитания в условиях неопределенности ситуации как в целом в общественной жизни, так и в системе образования и воспитания, несостоятельность такой позиции очевидна. Студентом педагогического вуза в современных условиях кризисного общества должен стать только тот, кто имеет соответствующие знания, умения, способности и профессионально значимые личностные качества, необходимые для овладения учительской профессией. Главная трудность решения задачи отбора наиболее достойных в том, что определение пригодности к такой сложной профессии до настоящего времени не получило достаточно полного теоретического и практического разрешения не только к конкретным общественным ситуациям, но и вообще. Несомненно, одной из основных причин такого положения является долго главенствовавшее понимание единства нашей школы как единообразия, что существенно тормозило развитие исследования проблемы способностей, приводило к нивелировке, усреднению учащихся.

Вместе с тем, хотя и в первом приближении, уже сейчас есть возможности для определения пригодности учащихся к профессии учителя. Такое утверждение опирается на исследования ряда советских ученых: Ф.Н. Гоноболина, А.И. Щербакова, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина.

В работах В.А. Сластенина к проблеме профессиональной пригодности осуществлен профессиографический подход. В разработанной им модели для определения профессиональной пригодности необходимо выделить следующие свойства и характеристики личности учителя:

— социально-политическая направленность (мировоззрение и идейная убежденность, социальные потребности, моральные и ценностные ориентации, гражданская ответственность, общественно-политическая активность);

— профессионально-педагогическая направленность (интерес и любовь к детям, увлеченность педагогической работой, психолого-педагогическая зоркость и наблюдательность, педагогический такт, педагогическое воображение, организаторские способности, справедливость, общительность, требовательность, настойчивость, целеустремленность, уравновешенность, выдержка, самооценка, профессиональная работоспособность);

— познавательная направленность (научная эрудиция, прежде всего познавательная, потребности и интересы, интеллектуальная активность, чувство нового, готовность к педагогическому самообразованию)<sup>56</sup>.

В интересующем нас аспекте, т.е. в плане рассмотрения проблемы в свете кризисной ситуации, перечисленные направления необходимо дополнить еще одним принципиально новым направлением. Специфика этого нового пункта говорит сама за себя. Учитель должен быть подготовлен к ситуации кризиса, как общественного, так и личного. Проще сказать, уметь жить и учить в ситуации беды и огорчений. Уроки социального и личного выживания при материальном и моральном унижении государством должны стать частью профессиональной подготовки учителей. Быть учителем, не умея жить несмотря ни на что, т.е. не будучи стойким, сегодня невозможно. Мышление, эмоции, воля, характер учителя должны быть готовы к негативным ситуациям в социальном

---

<sup>56</sup> Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М., 1976. С.28.

и личном плане. Раньше на этот аспект профессиональной пригодности учителя уделяли мало внимания, хотя во все времена работа с детьми предполагала и жесткость обращения детей с учителями (вспомним широко распространенное явление оскорбительных кличек, даваемых учениками своим даже любимым учителям, не говоря уже о тех, кому они не симпатизировали), и их неблагодарность, непривычная среди общения взрослых, и пренебрежение, и грубость, и простоту, часто очень примитивную. Все это надо уметь терпеть, переносить, преодолевать, исправлять и при этом не заболеть, не озлобиться, не поседеть и не умереть молодым от инфаркта. Быть по-доброму, по-хорошему "толстокожим" – это тоже наука быть учителем, показатель профессиональной пригодности. Вероятно, нигде не требуется таких крепких нервов и устойчивой доброжелательной всепрощающей психики, как в работе учителя. В современных условиях в особенности. Здесь надо иметь в виду исключительную пластичность нервной системы человека, что обеспечивает относительно высокий динамизм профессиональной пригодности, обусловленный явлением компенсации. При наличии соответствующих способностей, интереса к педагогической деятельности, внутренней потребности именно в такой деятельности, сознательной и систематической подготовительной работе, самовоспитании человека, избравший учительскую профессию может овладеть нужными качествами. Только учитель, умеющий жить несмотря ни на что, может научить тому же своих учеников. К.Д. Ушинский подчеркивал: "Только личность может действовать на развитие личности, только характером можно образовать характер"<sup>57</sup>. Поэтому, рассматривая вопрос о качествах личности, определяющих ее пригодность к профессии учителя, конечно, нельзя ограничиваться определенным набором только педагогических или иных способностей. Учителю необходимы качества личности, не сводимые к категории способностей. К числу основных таких качеств необходимо отнести нравственную воспитанность, положительное отношение к сфере культуры, трудовую активность, интеллектуальное развитие, самостоятельность мышления, развитый уровень навыков самостоятельной работы, работоспособность, волю, целеустремленность, хорошая память и развитое воображение, творческий потенциал. Эти качества, бесспорно, не являются специфическими качествами только будущих учителей. Этими качествами должны обладать все желающие получить специальность в высшем учебном заведении независимо от будущей профессии. Но в профессии учителя эти качества носят обязательный, необходимый характер по предмету деятельности. К чисто учительским качествам можно отнести осведомленность о педагогической профессии, понимание и признание их высокой социально-гуманитарной значимости.

Для того, чтобы обеспечить адекватность конечных целей вузовского этапа подготовки учителя к его усложняющейся деятельности в современных условиях, необходимо соединить в каждом из рассматриваемых направлений те два уровня педагогической действительности, о которых подробно говорилось в первой главе: метафизический (сократовский, теоретический) и конкретно-исторический (эмпирический, конъюнктурный, сиюминутный). Такой подход позволит учителю в эпохи неопределенности и в ситуациях неустойчивости (мировоззренческой, политической, правовой, нравственной, эстетической и т.д.) выполнять основную педагогическую функцию – преемственность

---

<sup>57</sup> Ушинский К.Д. Собр. соч., т.2. М., 1948. С.63.

гуманитарных ценностей общечеловеческой культуры, сохранить связь поколений.

Особого и более подробного обсуждения требует проблема педагогических способностей будущих учителей.

Способности представляют совокупность психических свойств, имеющих сложную структуру. Эта структура совокупности психических качеств в конечном счете определяется требованиями конкретной деятельности и является различной для различных видов деятельности.

Несмотря на различия в подходе к способностям, у исследователей есть общее, на чем они сходятся: способности – это индивидуальные психические свойства личности, которые создают для личности возможности заниматься определенным видом деятельности, от этих свойств зависит легкость приобретения знаний, умений в этом виде деятельности, в то же время эти психологические свойства развиваются в процессе занятий указанным видом деятельности. Выделяют три вида способностей: общие, обеспечивающие относительную легкость и продуктивность работы, требующей интеллектуального напряжения; специальные, имеющие строго специализированный характер, например, музыка, живопись, математике и т.д.; практические. Эти способности взаимосвязаны и взаимовлияют друг на друга. Способности являются и результатом, и предпосылкой развития, профессионального становления, формирования.

В работах А.Н. Леонтьева убедительно показано, что формирующиеся у человека способности и функции представляют собой психологические новообразования, по отношению к которым наследственные, прирожденные механизмы и процессы являются необходимыми субъективными условиями, делающими возможными их возникновение, но они не определяют ни их состава, ни их специфического качества. В этом же русле должен быть осуществлен подход к педагогическим способностям: они определяются индивидуальными психологическими предпосылками успешности педагогической деятельности, одновременно они являются индивидуальной формой отражения структуры педагогической деятельности.

Наиболее обоснованное структурирование педагогических способностей, получившее в дальнейшем наибольшее распространение, дано Н.В. Кузьминой, которой удалось наиболее глубоко проанализировать структуру педагогической деятельности. Ее классификация основана на структуре этого вида деятельности. В соответствии с таким подходом к педагогическим способностям относятся: 1) конструктивные — способность проектировать личность ученика, отбирать и композиционно строить учебно-воспитательный материал применительно к возрастным и индивидуальным особенностям детей; 2) организаторские — способность включать учащихся в различные виды деятельности и делать коллектив инструментом воздействия на каждую отдельную личность, делать личность активной в движении к целям воспитания; 3) коммуникативные — способность устанавливать правильные взаимоотношения с детьми и перестраивать их в соответствии с развитием учащихся и их требований к учителю.

Такой подход к структуре педагогической деятельности, оказавшийся исключительно продуктивным в дальнейшем совершенствовании учебно-воспитательного процесса в школе, в улучшении формирования профессиональных качеств учителя в педагогических учебных заведениях,

позволил разработать и новую для своего времени методику профессионального отбора студентов в педагогические вузы.

Действительно, знание структуры педагогической деятельности позволяет ставить вопрос о соответствии возможностей и способностей конкретной личности, т.е. пригодности данного учащегося к работе учителя.

В.А. Крутецкий прямо указывает, что педагогические способности и есть профессионально значимые качества личности учителя. При этом под педагогическими способностями понимаются индивидуальные психологические особенности личности, ее психологические качества, которые способствуют требованиям, предъявляемым педагогической деятельностью, т.е. деятельностью по обучению и воспитанию молодого поколения.

Итак, к категории педагогических способностей относятся качества личности, являющиеся специфическими профессиональными качествами учителя. К их числу необходимо отнести: специфические особенности внимания, восприятия, памяти, мышления, воображения, специфические эмоционально-волевые качества личности, специфические особенности характера.

В последние годы особую ценность в области педагогических способностей представляют исследования, проводимые учеными МПГУ. В схеме, разработанной на кафедре психологии этого вуза, выделены 3 подструктуры: личностные, дидактические и организационно-коммуникативные. Эти способности рассмотрены В.А. Крутецким применительно к решению задач формирования профессиональных качеств учителя в педагогическом вузе в соответствии с конечными целями высшего педагогического образования. Разделяя подходы и позиции автора, мы попытались в указанных подструктурах выделить те необходимые минимальные элементы, которые должны быть у учащихся, желающих посвятить себя педагогической деятельности, и которые должны получить развитие до соответствующих способностей в процессе вузовской подготовки и последующей практической деятельности в школе. При том, необходимо отметить, что, по мнению одних, педагогические способности могут развиваться лишь в реальной педагогической деятельности и не могут развиваться в условиях обучения в педвузе. Другие полагают, что эти способности само собой, автоматически развиваются в процессе учебы в педагогическом университете. И то и другое верно лишь в известной степени. Способности действительно развиваются в деятельности. Следовательно, процесс профессиональной подготовки учителя в педагогическом вузе и необходимо строить с опорой на практическую деятельность студентов, максимально способствуя развитию их педагогических способностей.

**Личностные способности:**

— расположенность к детям (желание и стремление общаться с ними, чувство удовлетворенности от этого, доброжелательное и внимательное отношение к ним). Расположенность к детям — основной "стержень" в структуре педагогических способностей;

— выдержка и самообладание. Способность всегда, в любой обстановке, в непредвиденной ситуации владеть собой, управлять своими чувствами, темпераментом, не терять контроля над своим поведением. Но самообладание и выдержка не означают безразличие и равнодушие;

— способность всегда пребывать в оптимальном психологическом состоянии, которое отличается энергичностью, бодростью, жизнерадостностью, достаточной живостью, но без излишней возбудимости.

### Дидактические способности:

— способность объяснять. Способность делать свою мысль понятной для другого, пояснять и разъяснять трудное и непонятное, стать на его позицию, понимание того, что ясное и понятное ему может быть совсем неясным и непонятным другому;

— экспрессивно-речевые способности. Как известно, речь является важнейшим средством обучения и воспитания учащихся, основным инструментом профессиональной деятельности учителя. Поэтому речевым качествам, главное к их потенциальным возможностям, т.е. их прогнозированию, должно быть уделено соответствующее внимание.

Конечно, требования к речи учителя не ограничиваются только качествами собственно его речи. Учитель должен уметь, кроме того, анализировать собственную речь и не хуже – речь учащихся. Причем это относится ко всем учителям, а не только к учителям-филологам.

Учитывая сказанное, при решении вопроса о профессиональной пригодности будущего претендента на учительскую профессию уже в школьных условиях должен быть поставлен вопрос о его речевых возможностях. Параметры речевых возможностей должны быть определены, исходя из основных требований к профессиональным качествам голоса учителя. Ограничение требований только к голосу основано на предположении о том, что человек, обладающий соответствующими голосовыми данными, может при надлежащей работе над собой добиться достаточного уровня культуры речи педагога. И опыт показывает справедливость этого предположения.

К профессиональным качествам голоса учителя нужно отнести: благозвучность, которая выражается в чистоте и ясности тембра; широкий диапазон по высоте, громкости и тембру; гибкость, подвижность; полетность (хорошая слышимость без напряжения говорящего); выносливость (высокая работоспособность, стойкость); адаптивность (приспособление динамики, тембра мелодики к акустическим условиям); помехоустойчивость (варьирование тембра и тессисуры с целью противостоять звуковым помехам); суггестивность (способность голоса внушать эмоции и влиять на поведение адресата независимо от смысла произносимых слов). Конечно, эти качества голоса достаточно динамичны в зависимости от тренировки. Однако, решая вопрос о будущей учительской профессии, каждый должен проверить свои речевые данные. При этом учитель, как и в других случаях, должен помочь ученику объективно оценить свои возможности. Наиболее важными в определении речевых качеств являются: благозвучность, широкий диапазон, полетность, выносливость. Эти качества должны явно присутствовать в речевой характеристике ученика. При этом необходимо подчеркнуть, что к завершению школы указанные качества должны проявляться достаточно явно.

К дидактическим способностям относятся и академические способности. Под этим понимаются способности в области соответствующего предмета или предметов. Крайне желательно, чтобы учитель литературы обладал хотя бы небольшими литературными способностями, учитель математики — математическими способностями, учитель труда и физики — конструктивно-техническими способностями. Под академическими способностями понимается также эрудиция и компетентность, фундаментальность его знаний, широта умственного кругозора, основанные на самообразовании, потребности постоянно пополнять свои знания.

Подходы к определению и прогнозированию академических способностей будущих учителей, учитывая резкое повышение требований к уровню знаний учащихся школ и, следовательно, уровню работы учителя по формированию глубоких и прочных, современных знаний в условиях ускорения, требуют подробного обсуждения.

Показателем уровня академических способностей учителя, как правило, принято считать успешность обучения в общеобразовательной школе и педагогическом учебном заведении. Но если бы для овладения мастерством было бы достаточно хорошего освоения знаний, то закономерным было бы положение: кто отлично учится в педагогическом учебном заведении, тот столь же успешно справляется с самостоятельной педагогической деятельностью. Однако не так уж редко наблюдаются случаи, когда человек учится блестяще, а с самостоятельной работой в школе справляется плохо. Есть и противоположные случаи: студент не особенно успешно учится, а на самостоятельной работе быстро овладевает педагогическим мастерством и пополняет запас теоретических знаний. Следовательно, заключает, например, Н.В. Кузьмина, для успешного овладения профессией необходимы специальные способности. Здесь содержится несколько ошибок и заблуждений: если из какого-либо правила или закономерности бывают исключения, это не означает отсутствия закономерности, несправедливости правила. Действительно, статистические закономерности обладают этим свойством. И, как известно, большинство педагогических закономерностей носит именно статистический характер. Таким образом, утверждение "кто успешно учится в педагогическом вузе, тот и хорошо должен работать в школе" может иметь и характер статистической закономерности, несмотря на то, что некоторые хорошо успевающие студенты педвуза могут оказаться и не очень хорошими учителями. Уточним позиции. По-видимому, когда говорят о хорошей учебе, то имеют в виду успеваемость по специальным наукам, ибо, как правило, низкой бывает успеваемость по этому циклу дисциплин учебного плана. Для такого допущения есть все основания, ибо студент, который блестяще справляется с учебным планом пединститута, т. е. успешно изучает общественно-политические, специальные, психолого-педагогические дисциплины, успешно проходит практику, закономерно становится хорошим учителем. Причем, его адаптационный период, как показывают наши специальные наблюдения, короче, чем у других, обучавшихся в вузе не очень успешно.

Обратимся к другой части высказывания о том, что часты случаи быстрого овладения педагогическим мастерством и пополнения запаса теоретических знаний в условиях школы при не особенно успешной учебе в вузе. Рассмотрим, прежде всего, насколько часты такие случаи. Известно, что результаты государственных экзаменов в педагогических вузах страны в целом достаточно высоки (качество — 70 — 75%, по предметам психолого-педагогического цикла и того выше, и эту часть выпускников невозможно отнести к числу не особенно успешно обучаемых). Теперь о тех оставшихся 25 — 30%. Среди них, как это вытекает из опыта, основная часть начинает работать так же, как училась в педвузе, в полном соответствии с оценками, выставленными наставниками. Объективно, такие, которые "неважно" учились, но хорошо работают, все же имеются. Нами было организовано специальное изучение таких выпускников. Причем среди них мы провели обследование тех, которых руководители школ отнесли к этой категории и тех, которые сами при опросе отнесли себя к этому числу. Оказалось, что таковых не более 0.076 %. Вывод о довольно часто

встречающейся указанной категории не соответствует реальному положению дел. Здесь трудно удержаться от следующего замечания. Различие в оценках уровня подготовленности выпускника вузом и школой объясняется, по нашему убеждению, тем, что до сих пор качество подготовки специалиста вуз определяет по знаниям и умениям, а школа – по качеству решения педагогических задач в реальном учебно-воспитательном процессе, т.е. по уровню овладения профессиональной деятельностью. Нужен переход ко второму оценочному подходу. Понятно, сказанное относится ко всем вузам, а не только к педагогическим. В кризисные периоды школьный вариант оценки профессиональной пригодности приобретает доминирующий характер, ибо от учителя требуется не только решение практических задач, но и быстрое и грамотное теоретическое обобщение полученных результатов.

Высокие интеллектуальные способности являются необходимым условием профессиональной пригодности ученика к педагогической профессии. В пользу этой позиции говорит еще следующий факт. Часть отсеиваемых из педвуза уходит из института за неуспеваемость, связанную с неспособностью учиться, сохраняя, если не любовь, то теплое отношение к учительской профессии. Это может подтвердить фактическим цифровым материалом любой педвуз. Попадание слабых абитуриентов в вуз связано с тем, что приемные экзамены несовершенно в плане выяснения умственных возможностей абитуриентов и тем, что для многих репетиторство оказывает "медвежью услугу". Кроме того, в последнее время в ряде работ чаще стали рассматривать вопросы отношения к профессии, отводя при этом умственные способности на второй план. В условиях незначительного конкурса практически любой желающий имеет возможность оказаться педвузе. Сказанное не должно восприниматься как согласие с позицией сторонников системы образования как "механизма" глубокого расслоения людей по уму. Нет. Ведь речь идет о будущих учителях.

Эти и другие соображения приводят к необходимости предъявления соответствующих требований к умственному развитию будущих учителей. Уточним позиции: речь должна идти не столько об уровне умственного развития, сколько об умственных возможностях, такой подход будет и более реальным и социально-справедливым. Отсюда вытекает одно соображение о совершенствовании вступительных экзаменов. В них акцент должен быть сделан в сторону выяснения умственных возможностей будущих студентов.

Как известно, выяснение особенностей умственного развития, определение уровня этого развития — задача сложная, до сих пор нет научно обоснованных способов "измерения" и "оценки" различных интеллектуальных способностей. Психология и педагогика отказались от упрощенных и механических методов измерения умственного развития. Оценка умственных возможностей при определении пригодности абитуриентов для учебы в институте может быть основана на изучении учебных возможностей школьников, эта программа была разработана и обоснована в свое время Ю.К. Бабанским. Если придерживаться его терминологии, речь должна идти о реальных учебных возможностях будущего студента.

Для определения уровня развития у будущего студента указанных параметров можно воспользоваться методикой изучения "реальных учебных возможностей", к числу которых Ю.К. Бабанский относит:

а) развитие психических процессов и свойств мышления и, в первую очередь, умения выделять существенное в изучаемом, а также самостоятельность мышления школьников;

б) навыки и умения учебного труда и прежде всего умение рационально планировать учебную деятельность, выполнять в должном темпе основные учебные действия, самоконтроль;

в) отношение к учению, познавательная активность;

г) ведущие интересы и склонности;

д) идейно-нравственная воспитанность, сознательность учебной дисциплины, настойчивость при выполнении учебных требований;

е) работоспособность (антипод утомляемости);

ж) образовательная подготовленность по ранее пройденному материалу.

Ю.К. Бабанским были определены конкретные признаки каждого элемента, разработаны также четкие критерии оценки развития их на трех уровнях: высоком, среднем и низком. Поэтому практическое применение этой методики в школьных условиях не вызывает трудностей. Эти разработки не потеряли своей ценности и значимости и сегодня. Кризисная ситуация не очень многое изменяет в данных выводах. Разве что следует еще раз подчеркнуть тот момент стоицизма, о котором уже выше упоминали. Общая жизненная стойкость становится также определяющим параметром развития у будущего студента рассматриваемых параметров.

В целесообразности такого подхода к определению академических способностей будущих учителей нас убедил следующий эксперимент, в котором в качестве экспертов выступили директора школ и их заместители, опытные учителя школ и методисты педагогического института. Им было предложено отметить из указанных учебных возможностей те, высокий уровень развития которых можно отнести к числу признаков профессиональной пригодности учащихся к работе в качестве учителя. Эксперты дружно отметили все признаки.

**Организационно-коммуникативные способности.**

Они проявляются в двух видах: 1) в способности организовать коллектив сверстников и младших детей, сплотить его, воодушевить на решение каких-то важных задач; 2) в способности правильно организовать свою собственную деятельность. Организация своей собственной работы предполагает аккуратность, деловитость и четкость, умение правильно планировать ее и организовать самоконтроль.

**Коммуникативная способность.** Это способность устанавливать правильный стиль и тон взаимоотношения со взрослыми, сверстниками и младшими. Очевидно, в основе этой способности лежат те личные качества, которые обеспечивают способность человека к согласованным действиям в коллективе (способность понять и учесть состояние, особенности других людей в процессе общения, подчинить свое поведение коллективным задачам).

**Перцептивные способности.** Это способность проникать во внутренний мир человека. Проницательность, связанная с пониманием его личности. способность по незначительным признакам, небольшим внешним проявлениями улавливать малейшие изменения во внутреннем состоянии человека и правильно понимать, что значат эти изменения. Таким образом, перцептивные способности — это педагогическая наблюдательность плюс способность правильно понимать, истолковывать, интерпретировать результат наблюдения.

**Суггестивная способность.** Это способность волевого воздействия, способность предъявлять требования и добиваться их выполнения. Суггестивная способность зависит от развития воли, глубокой уверенности в

себе, чувства ответственности за порученное дело, от глубокой убежденности в своей правоте, причем речь идет о способности требовать, добиваться своего, но добиваться спокойно, без грубого нажима, принуждения и угроз.

Понятно, что в обычном учебно-воспитательном процессе часть указанных педагогических способностей, пусть даже в самой начальной стадии, может быть определена с достаточной уверенностью. Это относится прежде всего к расположенности к некоторым из личностных способностей; определенным аспектам экспрессивно-речевых способностей – из дидактических; перцептивным и суггестивным — из организационно-коммуникативных способностей. Последнее особенно важно для перехода от "малосубъективной, авторитарной, безличной педагогики к диалогизации педагогического взаимодействия"<sup>58</sup>.

Эти способности могут проявляться и достоверно определяться только в процессе выполнения каких-то конкретных видов педагогической деятельности. Специальное привлечение учащихся к выполнению доступных элементов педагогической деятельности крайне необходимо для определения профессиональной пригодности к деятельности учителя. Понятно, что наиболее хорошие условия для этого имеются в педагогических классах. Интересный опыт в этом направлении накоплен в отечественной практике и обобщен в публикациях многих исследователей.

В определении пригодности учащихся к педагогической профессии может быть использован также предложенный Ю.К. Бабанским прием повышения надежности оценок – привлечение работающих с учащимися данного класса учителей во главе с классным руководителем, т.е. своеобразный педагогический консилиум. Конечно, такой прием может решать пригодность и к другим профессиям. Но в случае определения пригодности к педагогической профессии компетентность и, следовательно, объективность обеспечены. Поэтому мы убеждены, что характеристика-рекомендация для поступления в педвуз должна быть обязательно основана на заключении педагогического консилиума.

Определение профессиональной пригодности к учительской деятельности должно и может реализоваться в процессе изучения учащихся. Решение этой задачи начинается с определения тех учащихся, которые проявляют интерес и склонности к учительской профессии, отдельным видам педагогической деятельности. При этом, естественно, оценка остальных параметров должна быть преимущественно высокой. Возможны и более низкие оценки по некоторым параметрам. Они являются сигналом для усиления определенных индивидуальных учебно-воспитательных воздействий на учащегося. Однако к моменту окончания школы основанием для выдачи направления-рекомендации в педагогический вуз должен быть высокий уровень почти всех указанных качеств и способностей.

Как же быть, если для профессии учителя у учащегося недостаточно необходимых качеств и способностей. В этом случае возможны два пути: либо изменить выбор, либо поискать пути компенсации недостающих или слабовыраженных способностей.

Компенсация – явление нормальное, его нужно использовать, сознательно искать соответствующие пути и способы действия. Максимально используя ярко выраженные способности и компенсируя недостающие, человек и вырабатывает свой индивидуальный стиль деятельности.

---

<sup>58</sup> Парамей Г.В. Педагогическая профориентация в школе // Советская педагогика. 1990. № 1. С.93.

Рассмотрим широко известный пример проявления такого стиля в деятельности двух преподавателей. Один – живой, быстрый, подвижный, другой – неторопливый, уравновешенный, спокойный. Оба решают одну и ту же педагогическую задачу – активизировать класс при прохождении достаточно "скучной" темы программы русского языка. Первый вводит в урок элементы состязания, напоминающего как бы спортивную игру. За своевременные ответы засчитываются "очки" и т.д. Урок идет с бодрим спортивным накалом, с неожиданными ситуациями, учитель едва поспевает дирижировать событиями. Второй все делает не так. Он заранее подобрал эмоционально насыщенные тексты для грамматического анализа, тщательно продумал план ведения урока, свои комментарии. У ученика загораются глаза, поднимается лес рук, все оживлены и заинтересованы. Урок по "скучной" теме также идет при высокой активности, только сам учитель спокойно и невозмутимо сидит на своем месте, именно он вызвал эту активность.

Понятно, ученику в решении вопроса о возможности и целесообразности использования компенсации должен помочь только его учитель.

Исключительно важно, и это необходимо подчеркнуть особо, чтобы вся система профориентационной работы школы находила "внутреннее отражение" в сознании ученика, сопровождаясь критическим самоанализом, взвешенной и обоснованной самооценкой желаний и возможностей. Это относится, в первую очередь, к самоопределению профессиональной пригодности для той или иной области деятельности. В решении этой задачи значительную роль могли бы сыграть специальные издания. Обратим, например, внимание на интересную книгу А.В.Мудрика, посвященную выбору учительской профессии. Она интересна не только тем, что занимательно, серьезно и в доступной форме рассказывает о педагогической профессии, ее сложностях и трудностях, но и содержит систему продуманных элементарных методик самопознания и самовоспитания, самоподготовки к профессии учителя, развития рефлексии. Эти методики охватывают путь от определения "наиболее привлекательной" сферы человеческой деятельности (из условно объединенных в пять сфер: "человек-природа"; "человек-техника"; "человек-наука"; "человек-искусство"; "человек-человек"), изучения своих задатков и способностей для данной сферы до выбора одной из конкретных учительских профессии из сферы "человек-человек".

Приведем для примера один из рекомендованных в этой книге микропрактикумов. Для оценки меры развития качеств, необходимых для учителя, читателю предлагается оценить по пятибалльной системе следующие качества своего характера: жизнедеятельность, доброту, общительность, способность понять другого, самообладание, справедливость, искренность.

Следуя за рекомендациями автора, ученик может попросить дать себе оценку по этим параметрам друзей, учителей и родителей, разобраться в причинах и поводах возникших расхождений. Несомненно, такая работа при надлежащей помощи учителя поможет в правильном профессиональном самоопределении учащегося.

В завершение этого подраздела необходимо кратко проанализировать все рассмотренное выше в свете их системной функциональности, цикличности и неустойчивости.

Системная функциональность способностей предполагает учет как исторических аспектов формирования этих способностей, так и их логики. Способности, в том числе к педагогической деятельности, не являются чем-то

раз и навсегда заданными. Они развиваются, совершенствуются, а могут также деформироваться или даже уничтожаться. Человек — существо социальное. В силу чего система человеческих отношений, в рамках которой идет становление способностей учащихся, влияет на эти способности. Нет необходимости доказывать, что система устойчивых отношений в этом аспекте качественно отлична от системы кризисных общественных отношений. В кризисные периоды сама жизнь заставляет выявлять способности непосредственно в конкретной ситуации. Общество и отдельный человек не имеют времени для неторопливого анализа, проверки и перепроверки своих способностей. В такие периоды чаще приходится опираться на субъективный опыт человека, на его собственные представления о себе. Если этот опыт окажется не соответствующим действительности, результат может обернуться для человека драмой или даже трагедией. Специфика учительской профессии в том, что результат может обернуться бедой не только для самого учителя, но и его учеников. Поэтому в кризисные периоды жизни общества повышается объективная значимость и ценность гуманитарного опыта и багажа (образования и воспитания) учителя. Чем богаче гуманитарный - теоретический и практический - опыт личности, тем корректнее будут его оценки собственных перечисленных выше способностей. Оценка профессиональных способностей учащихся должна учитывать поэтому во-первых, динамику системы общественных отношений, во-вторых, систему личностного гуманитарного багажа учащегося, в-третьих, диалектику взаимодействия этих двух (внешней и внутренней) систем.

Логика системной функциональности способностей означает четкое представление о каждом элементе, входящем в те или иные способности, учет детерминантов этих способностей, механизмов обратной связи и корректировки, целей, на которые направлены эти способности, закономерные связи циклов.

Аспект цикличности при выявлении педагогических способностей в рассматриваемом плане, т.е. в кризисном обществе, также имеет несколько срезов. Во-первых, эмпирический цикл способностей говорит о повторяемости реальной картины предметного проявления способностей. Любовь к детям, например, должна проявляться не как разовое явление, а как фон, присутствующий в каждом действии педагога: в словах и в делах. Эмпирические циклы способностей представляют "многоэтажность" действий учителя. В каждом элементарном действии повторяется вся система педагогических способностей. Во-вторых, метафизические циклы. Если не влезать в дебри специальных психологических вопросов, здесь речь идет о повторяемости в онтогенезе сформировавшихся в течение истории гуманитарных способностей человечества (филогенез), проявлении в сознательной сфере архетипов культурного наследия. Например, синкретичность духовных элементов, присущих людям более ранних эпох, может чередоваться циклами дифференцированности, присущих людям более поздних эпох. Анализ должен обязательно выявить суть как эмпирических, так и теоретических циклов. В-третьих, при анализе педагогических способностей учащихся необходимо обратить внимание на диалектику эмпирических и теоретических циклов системы педагогических способностей.

Специфика кризисных периодов общественной жизни вносит свои особенности в циклический характер способностей. Самая главная – необычная – обрыв циклов. Если в спокойные периоды развития общества цикл предполагает завершенность какого-то этапа, то в период неустойчивых

общественных отношений начавшийся цикл может быть оборван на любом этапе. В прежнем смысле это как бы и не цикл, если он не завершен. Но так как начинается качественно новая система, то прежний цикл, не достигший своего результата, приходится считать законченным. Циклы не достигшие своих целей – характерный признак кризисной (неустойчивой) жизни. Применительно к способностям это означает, что могут быть способности, которые на данном этапе у тестируемого учащегося могут быть обрывочными, незавершенными, четко неопределяемыми. Если предельно упростить, можно сказать, что речь идет о способностях перескакивать от одного дела к другому, не закончив предыдущее, но при этом уметь интегрировать обрывки незавершенных дел в начатое новое. В кризисном обществе это также будет входить в систему педагогических способностей, определяющих профессиональную пригодность.

Неустойчивость общественной жизни отражается в адекватной форме и в неустойчивости как критериев определения педагогических способностей, так и механизмов формирования этих способностей. Снова нам приходится вспомнить то, о чем подробно говорилось в первой главе. Кризисная динамика способна активизировать и стимулировать не только позитивные, но и негативные способности человека.

Это относится и к педагогическим способностям. Для нас сегодня это не секрет. Преступность, уголовщина, мафиозные структуры чрезвычайно активно и, к сожалению, очень эффективно установили "преемственность поколений". Отечественная криминальная сфера необычайно быстро усвоила асоциальный опыт не только отечественного прошлого, но и опыт заграничный. Сумела в короткие сроки адаптировать "мировое достижение" в этой области к современной отечественной ситуации. Рост уголовщины в стране в одном из аспектов — показатель "педагогических успехов" криминальной среды. Криминальные "авторитеты", о которых так много сейчас говорят и пишут, — это и криминальные педагоги. Мировоззрение, социальные установки и ценности, этой, так сказать, "педагогике" диаметрально противоположны гуманистической (сократовской) и представляют доведенное до крайности и абсурда развитие тенденций "официозпедагогике". Уголовную педагогику порождает не общечеловеческая культура, а те же условия, которые порождают государство. Но это тема, специальная и обширная, требующая самостоятельного исследования. Для нас упоминание о ней необходимо лишь для того, чтобы еще раз подчеркнуть циклический, системный и неустойчивый характер педагогических процессов, происходящих в условиях общественного кризиса.

И последнее: кризисная ситуация выявляет внутреннюю противоречивость проблем педагогики, в том числе и вопросов, касающихся профессиональной педагогической ориентации. В самом общем виде эта противоречивость выглядит как единство двух требований. Во-первых, в ситуациях, когда нет устойчивых политических, правовых, нравственных, эстетических и других ориентиров, необходимо опираться на общечеловеческие ценности, несмотря на их предельную абстрактность. Для этого необходима фундаментальная подготовка в области общечеловеческой культуры, которая в сжатом виде содержится в гуманитарных дисциплинах, прежде всего в философии. Нехватку именно такой подготовки мы сегодня видим в деятельности не только педагогов, но и других профессий: политиков, правоведов, финансистов, ученых, даже деятелей церкви. Чтобы в кризисной ситуации не произошла подмена истинно человеческих ценностей всякого рода суррогатами, необходимо

ориентироваться на будущее, опираясь на историческую культуру человечества. Во-вторых, противоречивость кризисной действительности проявляется в том, что не работают стандарты, шаблоны. Конкретная реальность изменяется так динамично, что любое обобщение устаревает на ходу. Чтобы не впасть в догматизм, необходимо постоянно помнить о конкретности истины. Как никогда в такой ситуации ценно умение извлекать знания из текущей действительности. Необходимо держаться не вчера сделанных выводов, а того, что происходит сейчас. Учиться не на историческом опыте (будет уже поздно), а на текущем – вот специфика кризисной ситуации. Лабильность мышления, гибкость оценок, психологическая установка на безболезненный отказ от любых представлений, которые перестали соответствовать действительности. То есть предельный отказ от догматизма мышления. Это требование для педагогов очень болезненно. Достоинство это или нет, педагогика консервативна по своему существу. Более консервативна, пожалуй, в этом смысле лишь медицина. Среди форм общественного сознания педагогика наименее настроена на революционные разрушения. Педагогика входит в ту группу общественных дисциплин, с помощью которых общество обеспечивает свою историческую устойчивость.

Сказанное позволяет увидеть, что тест на педагогическую профпригодность в современных условиях также антиномичен. С одной стороны, необходимо проверить способности быстро перестраиваться на практике и в теории, т.е. на антидогматизм, на лабильность адаптации, на психологический и педагогический динамизм. С другой стороны, на предельный консерватизм мировоззрения и других субъективных качеств в области абстрактных общечеловеческих (гуманистических) ценностей.

Сегодня как никогда требуются способности молниеносно проецировать на конкретные реалии происходящих событий гуманистические ценности и на этой основе дать себе и другим экспертную оценку происходящего. Для педагога это тем важно, что он работает с детьми, т.е. с будущим нашего общества. Каким оно будет — зависит как раз от истинности этой экспертизы. Ошибка педагога будет дорого стоить и в плане социальном, и в плане личной судьбы ученика. Например, неправильная оценка современной свободы, плюрализма и толерантности очень легко может обернуться формированием скептицизма или даже цинизма. Если может быть разная оценка, следовательно, может быть и никакой.

Напрашивающийся вывод очевиден, истинный педагог сегодня должен быть диалектичен, т.е. в противоречивой действительности он должен уметь находить непротиворечивые решения. А в противоречивых решениях находить истинные ответы, которые помогали бы сохранить в наших детях то истинное, красивое и доброе, что накоплено прошлыми поколениями, что предстоит им преумножить. Чтобы они были способны наращивать общечеловеческие гуманитарные ценности – духовные и материальные. В философском плане центральное звено в системе способностей к педагогической профессии – диалектический субъективный мир учителя во всех аспектах: мышление, воображение, воля, эрудиция, эмоции, интересы и потребности, целеустремленность и жизнестойкость, память, эстетические вкусы, нравственные симпатии, чувство исторического долга, мировоззрение, политические ориентиры, гражданственность, отношение к детям и старикам, национальная и расовая самоидентификация и т.д. Везде учитель должен уметь выбрать истинно человеческое и отсеивать шелуху, уметь отделять семена от плевелы. Это

позволит ему способствовать формированию в человеке человеческих начал, позволит помочь детям выбраться на тот путь, где они смогут реализовать свои социальные (гуманитарные) потенции и найти истинно человеческое счастье. Онтологическая истинность учителя сокрыта в способности сделать своих учеников в будущем счастливыми, увидеть и создать фундамент того направления, на котором его ученики проживут Человеческую жизнь. Такова сверхспособность определения педагогической профпригодности. В идеале — учителем может стать тот, кто способен сделать детей счастливыми людьми. Но теста на определение способности делать других людей счастливыми педагогика, к сожалению, не знает. Но это идеал, и, несмотря на свою недостижимость, он оказывает существенное влияние на современную педагогику, помогая избегать ошибок.

**Анализ социальных и психолого-педагогических проблем педагогической профориентации в период реформирования основ общественной жизни был бы неполным без рассмотрения причин ошибок в выборе педагогической профессии.**

#### **2.4. Профилактика причин ошибок в выборе педагогической профессии**

Анализ ошибок и их причин в выборе профессии представляет не только научно-теоретический, но и большой практический интерес. Обобщая наблюдения таких ошибок, в литературе выделяют два вида причин: 1) неправильное отношение к различным обстоятельствам выбора области деятельности, советам или поведению окружающих; 2) недостатки знаний, опыта, информированности об этих обстоятельствах.

**К первым относятся:**

— ориентация на профессии высокой или высшей квалификации, забывая, что к этому ведет многоступенчатая лестница трудовых занятий и начинать нужно с нижних ступенек (выбирать не устойчивые островки, а принципиальное направление в океане профессий);

— предрассудки чести, когда необоснованный взгляд на будущую престижную профессию становится привычным;

— выбор профессии под воздействием товарищей;

— перенос отношения с человека ("в частности, литературного героя") – представителя некоторой профессии – на саму профессию;

— увлечение только внешней или какой-либо частной стороной (артист, геолог, космонавт);

**Ко вторым относятся:**

— отождествление учебного предмета с профессией (за каждым школьным предметом стоит большое количество конкретных видов деятельности);

— устарелые представления о характере труда в сфере материального производства (особенно в эпоху НТР);

— неумение разбираться в своих способностях, мотивах;

— незнание своих физических особенностей, недостатков, существенных при выборе профессии;

— незнание основных действий, операций и их порядка при выборе профессии.

Как показывают наши многолетние наблюдения, описанные причины вполне справедливы и для выбора профессии учителя. Однако они своеобразны и

заслуживают специального обсуждения. Прежде всего необходимо подчеркнуть, что ошибка в выборе учительской профессии имеет и для личности, и для общества весьма серьезные негативные последствия. Это вытекает из следующих соображений:

—высшее педагогическое образование среди других является одним из наименее универсальных, поэтому изменение области приложения сил выпускника педагогического вуза почти всегда ставит его в положение человека, работающего не по специальности, которому приходится осваивать новую профессию, начиная с азав;

—достоверно установлена взаимосвязь между желанием, уровнем и качеством работы. Причем, чем сложнее вид деятельности, тем эта зависимость более тесная, и в этом смысле педагогическая деятельность занимает среди других одно из ведущих мест;

—последствия деятельности человека без желания, любви, глубокого интереса к ней именно в области обучения и воспитания подрастающего поколения наиболее пагубны для общества, мучительны для него самого;

— из специфики жизни общества.

По-видимому, абсолютно полное исключение ошибок в выборе учительской профессии невозможно, но основание для сведения их к минимуму имеется. Оно заключается, прежде всего, в том, что формирование интереса к профессии, определение пригодности к ней, соответствия личностных качества, наконец, определение потребности в специалистах сконцентрировано почти полностью в руках самих учителей. Такими возможностями не обладают представители ни одной другой профессии. И неполное использование этого благоприятного условия, не говоря уже о самотеке, который имеет, к сожалению, место достаточно часто, является недопустимым, особенно в кризисные периоды жизни общества.

Систематическое изучение причин и особенностей ошибок в выборе учительской профессии в течение многих лет позволяет сделать анализ соотнесения областей "хочу", "могу", "надо". Конечно, ответ на вопрос каждого сектора можем иметь довольно широкий спектр оценки от уверенного "да" до уверенного "нет". Например, от "хочу быть только учителем" до решительного "не хочу быть учителем" (или еще более крайний вариант: "кем угодно, только не учителем"). Это обстоятельство ввиду множества вариантов исключает возможность классификации ошибок, имеющей практический интерес. В такой ситуации мы можем воспользоваться упрощающим допущением, что каждый сектор оценивается по двухбалльной шкале "да" (уверенно "да", скорее "да", чем "нет") и "нет" (уверенно "нет", скорее "нет", чем "да" и "не могу ответить"). Понятно, что упрощение придает классификации приближенный характер, но она все же вполне пригодна для практического применения.

В этой схеме только общая часть всех трех областей является областью наиболее верного (оптимального) выбора профессии: ученик хочет стать учителем (есть цель, мотивы), он может стать учителем, и он понимает потребность общества в учителях и их роль. Остальные области отражают всевозможные случаи ошибочного выбора педагогической профессии. Однако они имеют различные степени названных выше трех модальностей.

Два замечания.

Если человеком выбор сделан мотивационно неверно, руководствуясь случайными причинами, это еще не означает, что впоследствии не формируется социально ценностная ориентация и личностно значимая мотивация.

Случайные обстоятельства не фатальны, точно так же, как и наличие высокой мотивации выбора не исключает различных конфликтов в профессиональном становлении.

Практически мы пока ведем исследование причин ошибок среди выбравших учительскую профессию. Очевидно, необходимо отнести к числу ошибок и те случаи, когда имеющие более высокие способности в педагогической области, чем в других, пошли по каким-то причинам по другим профессиональным путям. Изучение этой части несостоявшихся учителей требует, как нам кажется, специального анализа.

Анализ достаточно большого отсева студентов из Башкирского государственного педагогического университета дал следующую картину.

К учительской профессии отношусь положительно, но не смог одолеть одну или несколько специальных дисциплин — 233 (19,2%).

Трудно учиться и специальность не очень нравится — 105 (8,7%).

Убедился, что профессия учителя неинтересная — 45 (3,7%).

Потерял интерес к учебе — 116 (9,6%).

Захотел изменить профессию, хотя при поступлении учительская профессия нравилась — 64 (5,3%).

Отсутствие педагогических способностей — 194 (16%).

Люблю свой предмет, но преподавать не хочу — 52 (4,3%).

Поступил в педагогический из-за невозможности поступить в желаемый — 46 (3,8%).

Настояли родители, сам не хотел — 48 (4%).

Думал, что учиться в педагогическом легко — 62 (5,1%).

Предложили поступить учиться в педагогический, дали внеконкурсное направление, поэтому и поступил — 56 (4,6%).

Друзья пошли в педагогический, и я с ними — 78 (6,4%).

Хотела быть похожа на любимую учительницу, но из меня учительница не получилась — 81 (6,7%).

По состоянию здоровья (хронические заболевания, которыми студент страдал до поступления в институт) — 31 (2,6%).

На основе анализа полученных данных можно сделать следующие выводы.

С точки зрения студентов ошибки в выборе педагогической профессии связываются только с одним или двумя факторами любой из трех модальностей — "хочу", "могу", "должен". Это, по нашему мнению, связано с тем, что даже в условиях невысокого престижа студенты понимают важность и потребность общества в учителях и фактор "надо" воспринимается как бесспорный, само собой разумеющийся. Такая позиция студента пединститута обусловлена, главным образом, особым положением профессии учителя в ряду других: учащиеся не только хорошо знакомы с ней, но и понимают ее важность для общества. Таким образом, трехфакторный выбор педагогической профессии до этапа поступления в педагогическое учебное заведение, устойчиво наблюдаемый на опыте, на этапе обучения переходит в двух или однофакторный.

Разделим полученные данные на две укрепленные группы:

а) "не могу" (368 чел. или 30,4%) и "хочу, но не могу" (233 — 19,2%);

б) "не хочу" (344 — 28,4%) и "могу, но не хочу" (116 — 13,3%).

Количество людей, уровень возможностей, способностей и склонностей которых ниже требований педагогической профессии, составляет 601 человек (49%). А количество людей, которые не имеют желания получить эту профессию, составляет 505 человек (41,7%).

Конечно, "не хочу" и "не могу" находятся в тесной взаимосвязи. Об этом свидетельствуют исследования психологов и результаты анализа наших бесед с отчисляемыми студентами. Однако полученные данные позволяют утверждать, что ошибка в оценке своих возможностей для получения учительской профессии занимает ведущее место. На втором месте – ошибочное желание, связанное прежде всего с ошибочными мотивами.

Естественно, возникает вопрос: как же оценивались факторы "хочу" и "могу" в момент поступления в педвуз. Мы выяснили при отчислении самооценку указанных факторов:

из 601 чел., оказавшегося неспособным стать учителем, при поступлении считали:

- смогу быть учителем — 548 (91,2%);
- сомневаюсь в своих возможностях — 19 (3,2%);
- не знаю, не помню, не думал — 34 (5,6%).

Из 505 чел., которые к моменту отчисления не имели желания стать учителем, при поступлении считали:

- хотел быть учителем — 446 (88,3%);
- не хотел быть учителем — 52 (10,4%);
- не знал, не помню, не думал — 7 (1,4%).

Как видим, при том, что фактору "могу" принадлежит наибольшее число ошибок, самооценка своих возможностей оказывается достаточно высокой. Это обстоятельство объясняется тем, что, во-первых, плохо изучаются возможности, склонности и способности учащихся еще в школе (высокие оценки, лестные характеристики-рекомендации), во-вторых, система отбора в вуз малоэффективна, приемной и предметным комиссиям не удалось объективно оценить уровень соответствия данных абитуриента требованиям учительской профессии.

Приведем еще данные о частоте ошибок при выборе педагогической профессии по характеру мотивов. Среди отчисленных 1211 человек сделали выбор:

- с уверенной и четкой мотивировкой — 167 (13,8%),
- с недостаточно уверенной мотивировкой — 434 (35,8%),
- с неуверенной мотивировкой — 216 (17,8%),
- неаргументированно — 394 (32,4%).

Как видим, уверенный и четкий выбор обладает неплохой достоверностью, а неуверенная мотивировка, неаргументированный выбор в большинстве случаев становятся одной из главных причин отчисления.

Обращает на себя внимание достаточно высокий удельный вес отчисленных за плохую учебу. За этим в значительной степени скрывается низкий уровень реальных учебных возможностей поступивших, за который несут ответственность и школа, не обеспечившая соответствующее развитие академических способностей, и предметная комиссия вуза, не обнаружившая неподготовленности, следовательно, непригодности абитуриента к учебе в вузе. Отчисление же тех, которые сохранили положительное отношение к учительской профессии, но не смогли учиться в вузе из-за плохой подготовки в школе, которую они не смогли компенсировать за короткое время, необходимо отнести к числу особенно серьезных потерь общества.

Неизменное из года в год попадание в вуз по случайным мотивам и другим ошибкам выбора педагогической профессии натолкнуло нас на мысль о необходимости ознакомления учащихся, ориентирующихся на педагогическую

профессию, абитуриентов с приведенной статистикой причин отсева. Отметим, что среди работников университета, учителей и руководителей школ были и возражения: это будет отпугивать часть абитуриентов и без того колеблющихся в своем выборе.

Но мы убеждены, что такой аргумент неубедителен. Если говорить о целесообразности "учебы на ошибках", то момент выбора профессии является не самым поздним в профессиональном самоопределении. Целесообразно знакомить с указанной статистикой еще раньше, в школе, а, скажем, не на собеседовании в педвузе, когда инерция принятого абитуриентом решения стала уже сильным психологическим фактором.

О важности привлечения учащихся к доступным элементам педагогической деятельности для правильного выбора профессии говорит проведенное нами дополнительное обследование среди тех отчисленных, которым при поступлении в университет профессия учителя, по их словам, нравилась. Выяснилось, что более 62% из них практически никакими серьезными элементами педагогической деятельности в школе не занимались.

Полученные данные обладают одним существенным недостатком: знание распределения по ошибкам только среди отчисленных недостаточно, необходимо знание этого среди обучающихся и окончивших вуз. Прямые объективные измерения в этом случае исключительно трудны. Нужны дополнительные исследования.

Завершая анализ ошибок в выборе педагогической профессии, можно обобщенно отметить, что в основе ошибок лежит одна основная причина – низкий уровень постановки профориентационной работы в школах страны вообще и ориентации на учительскую профессию в частности.

#### 2.4. Профилактика причин ошибок в выборе педагогической профессии

Анализ ошибок и их причин в выборе профессии представляет не только научно-теоретический, но и большой практический интерес. Обобщая наблюдения таких ошибок, в литературе выделяют два вида причин: 1) неправильное отношение к различным обстоятельствам выбора области деятельности, советам или поведению окружающих; 2) недостатки знаний, опыта, информированности об этих обстоятельствах.

К первым относятся:

-ориентация на профессии высокой или высшей квалификации, забывая, что к этому ведет многоступенчатая лестница трудовых занятий и начинать нужно с нижних ступенек (выбирать не устойчивые островки, а принципиальное направление в океане профессий);

-предрассудки чести, когда необоснованный взгляд на будущую престижную профессию становится привычным;

-выбор профессии под воздействием товарищей;

-перенос отношения с человека ("в частности, литературного героя") – представителя некоторой профессии – на саму профессию;

-увлечение только внешней или какой-либо частной стороной (артист, геолог, космонавт);

Ко вторым относятся:

-отождествление учебного предмета с профессией (за каждым школьным предметом стоит большое количество конкретных видов деятельности);

-устарелые представления о характере труда в сфере материального производства (особенно в эпоху НТР);

- неумение разбираться в своих способностях, мотивах;
- незнание своих физических особенностей, недостатков, существенных при выборе профессии;
- незнание основных действий, операций и их порядка при выборе профессии.

Как показывают наши многолетние наблюдения, описанные причины вполне справедливы и для выбора профессии учителя. Однако они своеобразны и заслуживают специального обсуждения. Прежде всего необходимо подчеркнуть, что ошибка в выборе учительской профессии имеет и для личности, и для общества весьма серьезные негативные последствия. Это вытекает из следующих соображений:

- высшее педагогическое образование среди других является одним из наименее универсальных, поэтому изменение области приложения сил выпускника педагогического вуза почти всегда ставит его в положение человека, работающего не по специальности, которому приходится осваивать новую профессию, начиная с азов;

- достоверно установлена взаимосвязь между желанием, уровнем и качеством работы. Причем, чем сложнее вид деятельности, тем эта зависимость более тесная, и в этом смысле педагогическая деятельность занимает среди других одно из ведущих мест;

- последствия деятельности человека без желания, любви, глубокого интереса к ней именно в области обучения и воспитания подрастающего поколения наиболее пагубны для общества, мучительны для него самого.

- из специфики жизни общества.

По-видимому, абсолютно полное исключение ошибок в выборе учительской профессии невозможно, но основание для сведения их к минимуму имеется. Оно заключается, прежде всего, в том, что формирование интереса к профессии, определение пригодности к ней, соответствия личностных качества, наконец, определение потребности в специалистах сконцентрировано почти полностью в руках самих учителей. Такими возможностями не обладают представители ни одной другой профессии. И неполное использование этого благоприятного условия, не говоря уже о самотеке, который имеет, к сожалению, место достаточно часто, является недопустимым, особенно в кризисные периоды жизни общества.

Систематическое изучение причин и особенностей ошибок в выборе учительской профессии в течение многих лет позволяет сделать анализ соотнесения областей "хочу", "могу", "надо". Конечно, ответ на вопрос каждого сектора можем иметь довольно широкий спектр оценки от уверенного "да" до уверенного "нет". Например, от "хочу быть только учителем" до решительного "не хочу быть учителем" (или еще более крайний вариант: "кем угодно, только не учителем"). Это обстоятельство ввиду множества вариантов исключает возможность классификации ошибок, имеющей практический интерес. В такой ситуации мы можем воспользоваться упрощающим допущением, что каждый сектор оценивается по двухбалльной шкале "да" (уверенно "да", скорее "да", чем "нет") и "нет" (уверенно "нет", скорее "нет", чем "да" и "не могу ответить"). Понятно, что упрощение придает классификации приближенный характер, но она все же вполне пригодна для практического применения.

В этой схеме только общая часть всех трех областей является областью наиболее верного (оптимального) выбора профессии: ученик хочет стать учителем (есть цель, мотивы), он может стать учителем, и он понимает потребность общества в учителях и их роль. Остальные области отражают

всевозможные случаи ошибочного выбора педагогической профессии. Однако они не, понятно, имеют различные степени названных выше трех модальностей.

Два замечания.

Если человеком выбор сделан мотивационно неверно, руководствуясь случайными причинами, это еще не означает, что впоследствии не формируется социально ценностная ориентация и лично значимая мотивация. Случайные обстоятельства не фатальны, точно так же, как и наличие высокой мотивации выбора не исключает различных конфликтов в профессиональном становлении.

Практически мы пока ведем исследование причин ошибок среди выбравших учительскую профессию. Очевидно, необходимо отнести к числу ошибок и те случаи, когда имеющие более высокие способности в педагогической области, чем в других, пошли по каким-то причинам по другим профессиональным путям. Изучение этой части несостоявшихся учителей требует, как нам кажется, специального анализа.

Анализ достаточно большого отсева студентов из Башкирского государственного педагогического университета дал следующую картину.

К учительской профессии отношусь положительно, но не смог одолеть одну или несколько специальных дисциплин – 233 (19,2%).

Трудно учиться и специальность не очень нравится – 105 (8,7%).

Убедился, что профессия учителя неинтересная – 45 (3,7%).

Потерял интерес к учебе – 116 (9,6%).

Захотел изменить профессию, хотя при поступлении учительская профессия нравилась – 64 (5,3%).

Отсутствие педагогических способностей – 194 (16%).

Люблю свой предмет, но преподавать не хочу – 52 (4,3%).

Поступил в педагогический из-за невозможности поступить в желаемый – 46 (3,8%).

Настояли родители, сам не хотел – 48 (4%).

Думал, что учиться в педагогическом легко – 62 (5,1%).

Предложили поступить учиться в педагогический, дали внеконкурсное направление, поэтому и поступил – 56 (4,6%).

Друзья пошли в педагогический, и я с ними – 78 (6,4%).

Хотела быть похожа на любимую учительницу, но из меня учительница не получилась – 81 (6,7%).

По состоянию здоровья (хронические заболевания, которыми студент страдал до поступления в институт) – 31 (2,6%).

На основе анализа полученных данных можно сделать следующие выводы.

С точки зрения студентов ошибки в выборе педагогической профессии связываются только с одним или двумя факторами любой из трех модальностей – "хочу", "могу", "должен". Это, по нашему мнению, связано с тем, что даже в условиях невысокого престижа студенты понимают важность и потребность общества в учителях и фактор "надо" воспринимается как бесспорный, само собой разумеющийся. Такая позиция студента пединститута обусловлена, главным образом, особым положением профессии учителя в ряду других: учащиеся не только хорошо знакомы с ней, но и понимают ее важность для общества. Таким образом, трехфакторный выбор педагогической профессии до этапа поступления в педагогическое учебное заведение, устойчиво наблюдаемый на опыте, на этапе обучения переходит в двух или однофакторный.

Разделим полученные данные на две укрепленные группы:

- а) "не могу" (368 чел. или 30,4%) и "хочу, но не могу" (233 – 19,2%);  
 б) "не хочу" (344 – 28,4%) и "могу, но не хочу" (116 – 13,3%).

Количество людей, уровень возможностей, способностей и склонностей которых ниже требований педагогической профессии, составляет 601 человек (49%). А количество людей, которые не имеют желания получить эту профессию, составляет 505 человек (41,7%).

Конечно, "не хочу" и "не могу" находятся в тесной взаимосвязи. Об этом свидетельствуют исследования психологов и результаты анализа наших бесед с отчисляемыми студентами. Однако полученные данные позволяют утверждать, что ошибка в оценке своих возможностей для получения учительской профессии занимает ведущее место. На втором месте – ошибочное желание, связанное прежде всего с ошибочными мотивами.

Естественно, возникает вопрос: как же оценивались факторы "хочу" и "могу" в момент поступления в педвуз. Мы выяснили при отчислении самооценку указанных факторов:

из 601 чел., оказавшегося неспособным стать учителем, при поступлении считали:

- смогу быть учителем – 548 (91,2%);
- сомневаюсь в своих возможностях – 19 (3,2%);
- не знаю, не помню, не думал – 34 (5,6%).

Из 505 чел., которые к моменту отчисления не имели желания стать учителем, при поступлении считали:

- хотел быть учителем – 446 (88,3%);
- не хотел быть учителем – 52 (10,4%);
- не знал, не помню, не думал – 7 (1,4%).

Как видим, при том, что фактору "могу" принадлежит наибольшее число ошибок, самооценка своих возможностей оказывается достаточно высокой. Это обстоятельство объясняется тем, что, во-первых, плохо изучаются возможности, склонности и способности учащихся еще в школе (высокие оценки, лестные характеристики-рекомендации), во-вторых, система отбора в вуз малоэффективна, приемной и предметным комиссиям не удалось объективно оценить уровень соответствия данных абитуриента требованиям учительской профессии.

Приведем еще данные о частоте ошибок выборе педагогической профессии по характеру мотивов. Среди отчисленных 1211 человек сделали выбор:

- с уверенной и четкой мотивировкой – 167 (13,8%),
- с недостаточно уверенной мотивировкой – 434 (35,8%),
- с неуверенной мотивировкой – 216 (17,8%),
- неаргументированно – 394 (32,4%).

Как видим, уверенный и четкий выбор обладает неплохой достоверностью, а неуверенная мотивировка, неаргументированный выбор в большинстве случаев становятся одной из главных причин отчисления.

Обращает на себя внимание достаточно высокий удельный вес отчисленных за плохую учебу. За этим в значительной степени скрывается низкий уровень реальных учебных возможностей поступивших, за который несут ответственность и школа, не обеспечившая соответствующее развитие академических способностей, и предметная комиссия вуза, не обнаружившая неподготовленности, следовательно, непригодности абитуриента к учебе в вузе. Отчисление же тех, которые сохранили положительное отношение к учительской профессии, но не смогли учиться в вузе из-за плохой подготовки в

школе, которую они не смогли скомпенсировать за короткое время, необходимо отнести к числу особенно серьезных потерь общества.

Неизменное из года в год попадание в вуз по случайным мотивам и другим ошибкам выбора педагогической профессии натолкнуло нас на мысль о необходимости ознакомления учащихся, ориентирующихся на педагогическую профессию, абитуриентов с приведенной статистикой причин отсева. Отметим, что среди работников университета, учителей и руководителей школ были и возражения: это будет отпугивать часть абитуриентов и без того колеблющихся в своем выборе.

Но мы убеждены, что такой аргумент неубедителен. Если говорить о целесообразности "учебы на ошибках", то момент выбора профессии является не самым поздним в профессиональном самоопределении. Целесообразно знакомить с указанной статистикой еще раньше. в школе, а, скажем, не на собеседовании в педвузе, когда инерция принятого абитуриентом решения стала уже сильным психологическим фактором.

О важности привлечения учащихся к доступным элементам педагогической деятельности для правильного выбора профессии говорит проведенное нами дополнительное обследование среди тех отчисленных, которым при поступлении в университет профессия учителя, по их словам, нравилась. Выяснилось, что более 62% из них практически никакими серьезными элементами педагогической деятельности в школе не занимались.

Полученные данные обладают одним существенным недостатком: знание распределения по ошибкам только среди отчисленных недостаточно, необходимо знание этого среди обучающихся и окончивших вуз. Прямые объективные измерения в этом случае исключительно трудны. Нужны дополнительные исследования.

Завершая анализ ошибок в выборе педагогической профессии, можно обобщенно отметить, что в основе ошибок лежит одна основная причина – низкий уровень постановки профориентационной работы в школах страны вообще и ориентации на учительскую профессию в частности.

### ГЛАВА 3. СИСТЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ И В БАШКОРТОСТАНЕ

#### §1. Педагогическая профориентация в структуре среднего образования

Серьезная попытка системного рассмотрения форм и методов, задач и содержания педагогической профориентации с учетом современных проблем развития народного образования были предприняты в недалеком прошлом неоднократно. В официальном документе Министерства просвещения был обобщен опыт учителя средней школы № 5 г. Люберцы Московской области В.П.Байкова. На основе положительного опыта был выделен ряд задач:

- ознакомление учащихся с различными видами профессионально-педагогического труда;
- выявление и изучение школьников, обладающих объективными данными для успешной педагогической деятельности;
- воспитание у них устойчивого интереса к конкретным педагогическим профессиям, развитие педагогических способностей и профессионально важных качеств личности, формирование элементарных педагогических умений;

— подготовка школьников к поступлению в педагогическое учебное заведение.

В этом же документе указывались принципиальные недостатки профориентационной работы в школах, которая "проводится бессистемно, от случая к случаю, не всегда учитываются возрастные особенности школьников, не уделяется должного внимания воспитанию у юношей интереса к педагогическим профессиям"<sup>59</sup>.

За прошедшие годы общественно-политическая и экономическая ситуация в стране резко изменились, коснувшись всех аспектов духовной жизни и признанных ценностей. Это наложило отпечаток и на профориентационную работу. Однако критический анализ показывает, что за истекшие годы в работе школ по педагогической профориентации мало что изменилось: богатейшие возможности школы для педагогической профориентации используются крайне недостаточно. Об этом красноречиво свидетельствует, например, следующий факт: 96 руководителям школ — слушателям факультета подготовки и повышения квалификации организаторов народного образования при Башкирском государственном педагогическом университете — было предложено перечислить формы работы школы по ориентации на педагогические профессии.

Вот как выглядит этот перечень и частота конкретных форм в ответах руководителей школ:

- торжественные встречи, посвящение в учителя выпускников педагогических учебных заведений — 71;
- празднование в школе "Дня учителя" — 82;
- привлечение старшеклассников к работе с учащимися младших классов — 61;
- встречи с выпускниками школы — студентами педагогических учебных заведений — 4;
- рекомендации выпускников для поступления в педучилища и педагогические университеты — 17.

Как видим, формы этой важнейшей работы оказываются в представлении руководителей школ весьма односторонними. На некоторые сдвиги указывает экспериментальный "срез", проведенный после начала реализации реформы общеобразовательной и профессиональной школы. К приведенным выше формам добавились: педагогический кружок — 4, факультативы по педагогике и психологии — 2, педагогические отряды — 1 (из 84 участников).

К неутешительным выводам приводит также изучение планов учебно-воспитательной работы школ в период с 1995 по 1999 год. Лишь в менее половине планов из почти 1,5 тысяч имеются отдельные мероприятия по педагогической профориентации. Только в около ста планах имелся раздел профориентационной работы.

В большинстве работ, посвященных педагогической профориентации, рекомендуется учителю начинать эту работу еще в начальных классах, обращая внимание на тех школьников, которые общительны, доброжелательны, любят детей, проявляют готовность помогать товарищам в учебе, с удовольствием играют в "школу".

Беседуя с младшими школьниками о различных профессиях, следует подчеркивать благородную роль учителя в жизни общества. Выявлению и развитию педагогических склонностей, формированию элементарных

<sup>59</sup> Сборник приказов и инструкций Министерства просвещения РСФСР. 1983. №1. С.25.

педагогических умений у младших школьников способствует участие их в шефстве над малышами детского сада, работа в качестве командира детских отрядов по различным видам общественно-полезных работ.

Такой подход правомерен: ведь только на первый взгляд кажется, что названная работа с такими учащимися не носит сугубо профориентационного характера. Но основное внимание здесь обращается на школьников, проявляющих те или иные склонности к педагогической деятельности, и поэтому ее можно назвать подготовительным этапом, началом профессионального педагогического просвещения. О важности этой работы свидетельствуют факты. В течение нескольких лет нами были внимательно изучены сочинения абитуриентов, поступавших в педагогический университет, на темы: "Почему я выбрал профессию учителя?", "Учительница первая моя", "Образ учителя в современной советской литературе". Из 523 сочинений на одну из этих тем в 71 было указано, что решение стать учителем принято в 1—4 классах. Среди абитуриентов-выпускников педагогических училищ — стать учителем еще в начальных классах приняли решение от 60 до 70 % абитуриентов.

Система педагогической профориентации современной школы должна иметь два основных структурных уровня.

**Первый уровень.** Система педагогической профориентации является подсистемой общей профориентационной деятельности школы: во всех видах, формах и содержании работы ориентация на профессию учителя идет в ряду других, как бы параллельно. В то же время с частью учащихся, проявляющей интересы, склонности и способности к учительскому труду, хотя бы в минимальном объеме ведется по сути индивидуальная работа по углублению интереса, развитию склонностей и подготовке их к выбору педагогической профессии.

**Второй уровень.** Описанная работа дополняется специальными по содержанию и групповыми по организационной форме видами профориентации.

Конечно, на практике можно встретить весьма широкий спектр сочетания реализации этих уровней. Так, в значительной части школ, как отмечалось ранее, наблюдается почти полное отсутствие подготовки учительской смены на фоне примитивной и суженной профориентации. При этом было бы неправомерно требовать, чтобы все школы без исключения подняли свою работу до второго уровня, создав, например, педагогические классы. Нет. Все должно определяться конкретными возможностями школы и потребностями ее в кадрах. Действительно, педагогические классы, психолого-педагогические факультативы и кружки могут полноценно функционировать только в достаточно крупных по численности учащихся школах. В небольших, малокомплектных школах эти формы не оправданы. (Хотя в условиях сельской местности возможно создание районных, межрайонных педагогических классов. Такой опыт нами накоплен). Вместе с тем, любая школа, до конца выполняя свою важную социально-педагогическую функцию, должна обеспечивать добротный первый уровень профориентации.

Рассмотрим содержание этого уровня, обратив внимание на характерные профессионально-педагогические акценты и дополнения.

Как справедливо подчеркивается почти всеми исследователями, систематическая профориентационная работа, в том числе и педагогическая, начинается в подростковых классах, когда учащиеся проявляют большой интерес к собственной личности, пытаются самоутвердиться, задумываются о

будущей профессии. В современных условиях, когда значительная часть выпускников школ первой ступени идет учиться в средние специальные и профессионально-технические учебные заведения, очень важно, чтобы уже у подростков был сформирован устойчивый профессиональный интерес. Уже в этот период, ориентируя на любую профессию, в том числе и на педагогическую, необходимо подчеркивать беспринципность, безнравственность и, наконец, нецелесообразность руководства случайными, внешними факторами при выборе жизненного пути. Поэтому нужно всячески поощрять деятельность тех школ, гимназий, колледжей, средних и высших учебных заведений, где в профориентационной работе принято вести очень откровенный разговор не только о важности, почетности, благородстве, материальных возможностях той или иной профессии, но и о сложностях и трудностях. Иной подход исключается.

Эта работа должна опираться, прежде всего, на такие методы изучения учащихся, как наблюдение за ними в учебно-воспитательном процессе, проведение индивидуальных и групповых бесед и профконсультаций.

В ознакомительных (вводных) беседах могут быть рассмотрены: мир профессий; потребности в кадрах села, района, города, республики, страны; значение и место профессий; предъявляемые профессиями требования к человеку. Эти беседы из класса в класс углубляются, конкретизируются профессии. Среди них предметно должна, наряду с другими, быть рассмотрена профессия учителя.

Такие беседы должны дополняться индивидуальными беседами ориентировочно-диагностического характера. Многие учителя, готовясь к таким беседам, проводят анкетирование учащихся: предварительное изучение ответов позволяет не только определить примерно характер беседы, но и в необходимых случаях объединить участников в группы по интересам, предрасположенности.

Программа таких бесед может состоять, например, из подробного изучения по соответствующим методикам: интересы и склонности (анкетирование), устойчивость внимания, степень утомляемости его, влияние помех ("корректирующая проба с помехами"), оперативная память, особенности мышления, активность, гибкость, творческий склад ("установление закономерностей", "числовые ряды"). У учителя в процессе этой работы возникают большие возможности для сопоставления представлений, сложившихся в результате наблюдений; с полученными при обследовании данными. Все это, конечно, повышает конкретность и точность рекомендаций и советов по самостоятельному развитию и корректировке (в необходимых случаях) интересов; склонностей и способностей учащихся.

В процессе такой индивидуальной работы по изучению личностных свойств появляется возможность выделения группы учащихся, проявляющих интерес к педагогической профессии. Состав этой группы по уровню проявления и обоснованности интереса может быть, естественно, самым разным, от "хочу быть только учителем" до "возможно, стану учителем". Далее с учетом этой особенности учитель ведет специальную работу с данной группой по дальнейшему изучению и развитию их интересов. Они знакомятся с особенностями профессионально-педагогического труда, общими требованиями, предъявляемыми к педагогу, с противопоказаниями к профессионально-педагогической деятельности. Одновременно им сообщаются начальные сведения из области педагогики и психологии. Школьники учатся анализировать свои качества, овладевают методами самовоспитания, решают

педагогические задачи, посещают уроки опытных учителей, внеклассные занятия, встречаются с мастерами педагогического труда, участвуют в посильной общественно-педагогической деятельности. В целях углубления самоанализа, обобщения начального этапа ориентации мы настоятельно рекомендуем предлагать учащимся данной группы проведение самостоятельного ученического исследования профессии учителя. Примерную программу такого исследования желательно обсудить с ними предварительно.

Одновременно учитель продолжает изучение своих воспитанников. При этом состав группы может меняться — будут уходить одни, подключаться другие. Учащиеся, проявляющие устойчивый интерес к профессии учителя, показывающие прогрессирующие склонности, способности в указанных видах педагогической деятельности, должны пройти обследование по специальной программе. Ее может разработать группа учителей любой школы. Такое изучение необходимо дополнить мнением "педагогического консилиума". В соответствующих случаях, когда заключение совпадает с желанием самого ученика, учеба заканчивается выдачей направления–рекомендации для поступления в педагогическое учебное заведение. При этом мы хотели бы обратить особое внимание на следующее. Как показывает изучение причин отсева из педагогических учебных заведений, даже среди тех, кто считает, что "выбрал не тот вуз", значительную долю составляют ошибочно избравшие факультет, специальность в педвузе. Об ошибке выбора факультета, специализации говорят хотя и нечастые, но ежегодно встречающиеся в практике работы вузов просьбы студентов о переводе с одного факультета на другой. Поэтому в профориентации на педагогическую профессию должны быть конкретизированы факультет и специализация. Необходимо отметить, что сроки конкретизации выбора зависят от индивидуальных особенностей: у одних выбор единственной учительской профессии сделан уже в детском возрасте, у других он приходит позже под влияние профессиональной деятельности школы или других факторов, у третьих долго живет желание стать учителем нескольких предметов. При любых обстоятельствах к завершению учебы в школе учителя должны помочь, если в этом есть необходимость, в устранении этих колебаний.

Конечно, в окончательном выборе профессии помощь будет оказана и приемной комиссией вуза, особенно на профориентационном собеседовании. Однако нередко выбор факультета и специальности выпускников осуществляется как раз в интервале между школой и вузом под влиянием случайных факторов, которые надо бы свести к минимуму.

В организации и руководстве любыми формами деятельности школы с педагогической направленностью важно учитывать педагогическую меру. Известно, что интересы в подростковом и младшем юношеском возрасте еще неустойчивы, требуют положительного подкрепления, переключения с одного вида деятельности на другой. Постоянные и однообразные поручения нередко вызывают у них угасание интереса. К такому же итогу приводят отрицательные эмоции, сопровождающие выполнение порученного дела. Известны случаи, когда юноши и девушки, несколько лет неплохо выполнявшие поручения педагогического содержания, не избирают для себя учительскую профессию, хотя к моменту окончания школы уже освоили многие профессиональные умения и навыки. В чем дело? Педагогическая деятельность, которую они познали и с лучшей, и с теневой стороны, им просто надоела... К тому же они постигли также и те ее аспекты, которые, возможно, на первоначальных этапах

профессиональной ориентации должны оставаться для них в тени. Например, в иных школах, школах-интернатах практикуются отчеты шефов-старшеклассников о работе в подшефных младших классах, сопровождаемые упреками, разносами со стороны педагогов. Переложив на плечи учащихся собственную недоработку и спрашивая о них по крупному счету, педагоги тем самым убивают у учащихся желание избрать профессию учителя.

Из сказанного следуют два вывода:

— пробу сил учащимися в области педагогического труда целесообразно организовать на таких видах деятельности, которые приводят к ощутимым результатам и сопровождаются положительными эмоциями;

— необходимо чередовать различные виды поручений педагогического характера, поддерживать в подростках и юношах интерес к выполняемой работе, нормировать поручения, не допуская перегрузки.

Как было подчеркнуто, описанная работа, оставаясь по своему характеру индивидуальной или объединяя небольшие группы учащихся, должна вестись в любой школе, независимо от специализации учащихся. По мере развития в школах страны дифференцированного обучения в старших классах будут формироваться однородно профориентационные потоки учащихся. Поэтому сейчас особенно важным является вопрос, на основе каких форм, за счет чего должна происходить переориентация на дифференцированное обучение.

Принципиальные направления были выявлены еще в начале периода реформирования отечественной школы. Широкое обследование, проведенное ВНИКом "Школа", показало, что учительству страны в определении перспектив развития свойственна следующая система приоритетов:

— за счет предоставления учащимся возможности в старших классах изучать ряд предметов по выбору (64,2%);

— за счет введения новых предметов по запросам учащихся (23,1%);

— за счет развития факультативов (20,2%);

— за счет объединения нескольких традиционных предметов в единые курсы (14,6%)<sup>60</sup>.

Нетрудно убедиться и в том, что каждое из перечисленных направлений содержит возможности и условия для решения задачи поиска учащихся, имеющих склонности к педагогической профессии, и индивидуальной работы по изучению, формированию и развитию педагогических способностей у них. Таким образом, проблема подготовки будущей смены учителей в условиях новых процессов, протекающих в школе, не только сохраняет свою актуальность и важность, но и получает дополнительные возможности. По-видимому, одно из основных направлений – это формирование интереса к педагогической профессии через интерес к дифференцируемой отрасли науки, соответствующей педагогической специальности.

В системе педагогической профориентации, осуществляемой во всех школах, видное место принадлежит профессионально-личностному влиянию учителя, работе с родителями и общественной деятельности учащихся. Рассмотрим их.

1.1. Профессионально-личностное воздействие учителя. Многочисленные опросы учащихся, абитуриентов, студентов педагогических вузов и самих учителей показывают, что влияние примера учителя-идеала выступает в качестве важнейшего фактора выбора педагогической профессии (от 30 до 50% опрошенных). Поэтому некоторые авторы наличие у молодежи идеала в образе

<sup>60</sup> Школа – 1988. Проблемы. Претворения. Перспективы // По материалам социологического опроса. М., 1988. С.25.

учителя предлагают рассматривать в качестве одного из показателей профпригодности к профессии учителя. Данному вопросу посвящено значительное количество научных работ. Смысл их сводится к утверждению того, что именно под влиянием личности мастера педагогического труда возникает и развивается чаще всего интерес к педагогической работе. При этом далеко не всегда наследуется специализация этого учителя как предметника. Очевидно, чаще всего предмет преподавания наследуется в тех случаях, когда он относится к числу любимых, успешно изучаемых, интересных.

Конечно, есть и другие случаи. Вот признания абитуриента С.: "Я давно решил стать учителем. Сначала хотел подать на физический, как мой учитель, но потом решил: лучше пойду на информатику".

Влияние яркой творческой личности учителя на подростков невозможно переоценить. Однако приведенные выше эти 50% нельзя относить в адрес только одного фактора. Действительно, в настоящее время учительский корпус страны имеет много мастеров, и маловероятно, чтобы за годы учебы ученик любой школы не встретил хотя бы одного такого наставника, примеру которого он не пожелал бы последовать. Такие желания, несомненно, у многих возникают, затем угасают. Обратимся к примеру выдающегося педагога В.А.Сухомлинского. Он писал: "У меня и мысли не было о том, что я стал каким-то руководителем или организатором детей. Просто все это нужно было мне самому, для моей личной радости... Может быть, задатки педагогического призвания заложены во всех без исключения детях, и расцвет этих задатков зависит от того, в какие отношения поставлен ребенок в коллективе, где он воспитывался"<sup>61</sup>.

Известен и своеобразный феномен продолжения учителя в его учениках, объясняемый сложной гаммой влияния личности учителя на учащихся.

Таким образом, успешная учебно-воспитательная деятельность хорошего учителя, основанная на взаимоотношениях доверия с учащимися, может обеспечить объективно и желание следовать его профессии. Выяснение особенностей процесса персонализации учителя в его учениках, конечно, может оказать серьезную помощь при выборе учениками педагогической профессии. Однако анализ личностных проявлений учителя в психологической и педагогической литературе остается еще на чисто описательном уровне.

В процессе общения с учащимися учитель передает не только учебно-научную информацию, но и должен "транслировать" наиболее ценные качества: творческое отношение к труду и учению, активность их учебной, общественно-полезной и учебно-профессиональной деятельности. Более того, именно передача учащимся не только знаний по преподаваемому предмету, но и нравственных норм, убеждений, преломленных в личности, индивидуальности, делает выбор этой профессии исключительно ответственной.

Диалоговый характер гуманитарной культуры, отличающейся от линейного прогресса в естественнонаучных областях знаний, придает "трансляции" учителя в учеников дополнительный духовный импульс. Продолжение учителя в учениках является одним из ярких проявлений человеческого фактора в области образования и воспитания. Передача не только учебной информации, но и высоких личностных качеств своим питомцам ждет еще дальнейших исследований.

Рассматривая влияние личности отдельного учителя, необходимо подчеркнуть важность создания "отношений сотрудничества,

<sup>61</sup> Сухомлинский В.А. О добром сердце. "Огонек". № 42. 1963. С.45.

доброжелательности, взаимоуважения" не только между педагогами и учениками, но и между педагогами школы.

Кризисная ситуация дополнительно усиливает основные отмеченные моменты. Идеал учителя приобретает в период хаоса и размазанных ценностей характер общечеловеческого идеала. Стойкость, оптимизм, гражданственность, приверженность к доброте, истине и красоте в приложении к своей жизни и работе становятся для учеников составляющими частями привлекательности статуса учителя – хранителя высших ценностей своего народа и человечества. Через образ-идеал учителя учащиеся приобщаются к мировой истории и культуре, несмотря на неустойчивые ориентиры своего общества.

1.2. Работа с родителями. Влияние родителей как один из важнейших факторов в выборе педагогической профессии мы уже проанализировали выше. Поэтому ограничимся некоторыми дополнениями по особенностям содержания работы школы с родителями.

Работа с родителями по ориентации на профессию учителя должна вестись не изолированно, а вместе с ориентацией и на другие профессии, в частности, на получении профессии через вуз. Содержание этой работы должно привести к пониманию родителями социальной роли специалиста с высшим образованием.

Наиболее распространенные виды этой работы – лекции и беседы о содержании, условиях деятельности выделенных для рассмотрения специальностей, роль, место и значение их в ряду с другими. Естественно, эти лекции и беседы, проводимые учителем и представителями учебных заведений, должны иллюстрироваться конкретными рассказами о бывших воспитанниках школы. Родители должны получать советы по внимательному наблюдению за наклонностями, способностями и возможностями своих детей в выборе профессии. Необходимо также, чтобы учителя-предметники, классные руководители обеспечивали участие родителей в формировании и реализации комплекса внеклассных мероприятий по профориентации (беседы на родительских собраниях, викторины, вечера профессий, классные часы, школьные предметные олимпиады).

Во многих школах, как правило, в выпускных классах практикуют проведение для учащихся и их родителей совместных тематических конференций и вечеров, посвященных выбору профессий. К активному участию на этой конференциях должны быть привлечены родители, представители различных профессий, которые компетентно могут рассказать об особенностях своей профессии, требованиях к специалистам данного профиля, о потребностях села, района, города, республики и страны в кадрах данного профиля.

Как показало специальное изучение содержания этих конференций и некоторых других форм профессиональной ориентации учащихся, очень часто в них отсутствует информация об учительской профессии. Такая ограниченность в этой важной работе непозволительна и должна быть устранена. К тому же, для школы она не столь сложна – не требует привлечения посторонних специалистов.

Как было отмечено выше, в последние годы вузы усилили профориентационную работу среди учащихся школ и ПТУ. Очень важно, чтобы родители были хорошо информированы о содержании этой деятельности высших учебных заведений. Мы считаем одной из положительных находок – вовлечение в профориентационную работу вузов родителей. Многие вузы, например, часто практикуют приглашение родителей на свои профориентационные мероприятия, но иногда можно услышать такое

выражение: детей надо учить самостоятельности, совместное приглашение "задевает" их достоинство. Как показывают наши беседы, последнее имеет место только в некоторых семьях. Совместное обсуждение важного для семьи вопроса имеет серьезное воспитательное значение, сближает родителей и детей. Современная общественная ситуация придает этой форме дополнительный стимул, ибо в трудные минуты родственные связи оказываются наиболее стабильными, прочными и обязательными именно из-за своей природной, а не социальной естественности.

Рассматривая роль родителей в профессиональном самоопределении детей, мы считаем необходимым остановиться еще на одном вопросе, который до сих пор в педагогической литературе практически не обсуждался. Речь идет о детях учителей: в какой мере дети учителей следуют за своими родителями в выборе жизненного пути? По самым скромным оценкам в семьях учителей и других работников просвещения насчитывается не менее 0,6 млн. детей школьного возраста, т.е. речь идет о существенном резерве. Эта категория родителей хорошо знает и своих детей, и свое дело! Поэтому естественно предположить: если дети учителей решили стать учителями, то ошибка в выборе профессии будет сведена к минимуму. Трудно пройти мимо современной ситуации в российских школах. Надо ли как-то еще аргументировать тезис, что маленькая зарплата, которую не выдают еще по несколько месяцев, наносит огромный вред именно в системе профориентации, именно в области формирования потомственных учителей. В первой главе мы подробно рассматривали систему образования и воспитания, где роль школы выполняла семья и профессия родителей. Тогда подчеркивали, что такая педагогика имела свои достоинства и положительные моменты: шла очень кропотливая работа по созданию, закреплению, сохранению и передаче положительного опыта. Социальный опыт приобретал чуть ли не характер естественно-природной наследственности: у кузнеца рождаются дети-кузнецы, у купца – будущие купцы и т.д. Такая преемственность профессии означала включенность ребенка в систему ценностей данной профессии с момента рождения. Вся его жизнь формировалась на этом фундаменте. Моральная и материальная ситуация с учителями сегодня прежде всего наносит непоправимый вред именно в семейной части педагогической профориентации. При таком отношении к труду учителей трудно будет родителям доказывать своим голодным детям высокую ценность своей деятельности для общества. В плане исследуемой темы кризисная ситуация разрушает самый стержневой момент в педагогической профориентации — дискредитирует профессию учителя в глазах членов семьи учителей.

Более тридцати лет мы ведем наблюдения за учебой в педагогическом вузе и последующей работой в школе детей учителей. Результаты позволяют утверждать, что в подавляющем большинстве случаев мы имеем достойных учителей. Последствия осознанного выбора профессии налицо. Именно эта категория учителей поставлена сегодня под удар. Косвенным доказательством сказанному может служить факт, что наиболее трудно со школы уходят те, кто представляет потомственных учителей. Наиболее ценят свою работу даже при таком отношении со стороны государства те, у кого в семье несколько учителей. Именно в их среде наиболее ярко подчеркивается моральная и гражданственная сторона профессии учителя.

Иногда среди педагогов высказывается опасение о возможности внутренней замкнутости учительской профессии: дети учителей станут учителями, а те в

свою очередь... и т.д. Однако беспочвенность таких опасений становится ясной при изучении особенностей современных демографических процессов, интересов и стремлений молодежи. Нами была сделана выборка детей учителей, поступающих в различные вузы г. Уфы. К числу таковых были отнесены абитуриенты, у которых хотя бы один из родителей является учителем. Удельный вес таких абитуриентов по различным вузам составил:

- педагогический университет — 9%,
- классический университет — 7,8 %,
- технические вузы — 4%,
- аграрный университет — 4,9%.

Как видим, ориентация детей учителей на педуниверситет и классический университет выше по сравнению с вузами другого профиля. Эти результаты весьма приблизительны, но они, по-видимому, верно отражают тенденцию. В этом мы убедились на следующем эксперименте.

Большой группе учителей и руководителей школ (706 человек) было предложено ответить на вопросы: "Хотите ли Вы, чтобы Ваш ребенок стал учителем? Если он уже окончил школу, стал ли им или учится в педвузе?"

На вопрос необходимо было ответить только – "да" и "нет". Мы сознательно не стали включать вариант: " ... если у Вашего ребенка есть способности к этой профессии". Результаты оказались ниже, чем мы ожидали. Только 14,3% участников дали положительный ответ. Эти же вопросы были заданы руководителям школ – слушателям факультета подготовки и переподготовки руководителей народного образования. Результат оказался таким же, но несколько выше (на 2,9%).

Если полученный уровень считать удовлетворительным, особую тревогу вызывает тот факт, что среди городских учителей на указанные вопросы положительный ответ дали только 6,2% опрошенных.

Таковы были результаты в начальном периоде реформирования школы. Сегодня эти показатели почти не изменились. Объяснение простое. Родители хотят "прикрыть" судьбу своих детей, обеспечивая им поддержку в начале жизненного пути своим опытом и положением. Если дети выберут иную профессию, родителям будет труднее их поддержать в плане профессиональной карьеры. Отсюда и стремление не отпускать детей далеко, ибо в сегодняшней ситуации молодые люди самостоятельно не в состоянии "стать на ноги". Вместо ценностной ориентации появляется профессиональная ориентация, основанная на принципе выживаемости: чтобы выжить, необходимо держаться ближе к профессии родителей. Понятно, применительно к профессии учителя здесь выпадает самая существенная часть – гуманистическая. Чем выше культурный уровень в семье, тем больше шансов, что в этой семье сформируется специалист, не только мастер в своей профессии, но и высоких общечеловеческих ценностей.

Наш интерес к детям учителей вызван не только уважительным отношением к учительским династиям. Понятно же, что выбор сыном или дочерью учителя профессии родителей является одним из социально важных факторов педагогической профориентации как для учащихся, так и для родителей.

Конечно, речь не идет об обязательном унаследовании профессии всеми детьми учителей. Если бы подобное произошло, от этого народное образование отнюдь не выиграло бы. Но дети учителей, как правило, учатся в тех же школах, где работают родители. При этом все учителя и учащиеся информированы о способностях, устремлениях, наклонностях этих детей. Поэтому, когда родители–учителя ведут настойчивую планомерную работу по ориентации своих

детей на другие профессии при их желании посвятить себя учительской, эффективности деятельности школы по педагогической профориентации наносится непоправимый вред. Именно такая ситуация складывается сегодня в силу вышеназванных объективных условий, где винить учителя-родителя очень трудно.

**1.3. Общественная деятельность учащихся.** Большинство видов общественной деятельности в школе имеет четко выраженный педагогический характер. Все виды деятельности обладают им в большей или меньшей мере. К числу их относятся: оказание помощи отстающим учащимся, работа в качестве шефов, проведение некоторых фрагментов уроков. Перечисленные виды представляют исключительно важный фактор педагогической профориентации. Эта исключительность естественно вытекает из деятельного подхода в советской психологии и педагогике, получившего особенно интенсивное развитие в последние годы: пока учащийся не будет вовлечен в доступные ему виды педагогической деятельности или максимально приближенные к ней, успешность профессионального самоопределения нельзя гарантировать, ибо только такой подход дает возможность сопоставить свои возможности и желания с требованиями профессиограммы.

Примерно каждый пятый абитуриент педагогического вуза мотивирует выбор педагогической профессии общественной деятельностью, которой он занимался в годы учебы в школе и, вне сомнения, выбор, сделанный им, является осознанным.

Конечно, не нужно считать, что активное участие в общественной жизни непременно свидетельствует о предрасположенности ученика к выбору непроизводственной сферы будущей деятельности. Нет. Выявлена, например, устойчивая связь между общественной работой и уходом после окончания 8 класса в техникумы и колледжи. Исследователи связывают этот факт с готовностью определенного возраста школьников начать самостоятельную жизнь.

Специальные исследования показывают, что около 15 — 20% учащихся принимают активное участие в общественной работе, около 70% принимают участие на среднем уровне, 10 — 15% не принимают участия в общественной жизни.

Недостаточное участие или неучастие в общественной работе учащиеся объясняют тем, что они перегружены учебной работой, не имеют способностей к этой деятельности, не хотят, не получают удовлетворения.

Приведенные данные говорят о серьезных резервах улучшения организации общественных дел в школе. Это могло бы улучшить и профориентацию учащихся на педагогическую профессию. Необходимо отметить, что возникшее в период начала реформирования общественной жизни представление, что общественная работа есть пережиток коммунистической идеологии и все, за что не платят, недостойно внимания, сегодня преодолевается как ошибочное. Общественная работа была во все времена как форма коллективной взаимопомощи. Каждый безвозмездно отчуждает свой труд на благо всех. Такая работа основывается не на материальном вознаграждении, а на моральном поощрении. Пока есть человеческое общество будет существовать мораль и нравственное поощрение будет одним из мощных стимулов. Рыночное общество также не может обойтись без нравственных стимулов к труду, следовательно, и без общественной работы.

Заслуживает внимания одна их новых форм проявления школьного самоуправления, имеющая сильную профессионально-педагогическую направленность – "День дублера". В этот день один или несколько учеников "дублируют" учителя в течение всего урока или его отдельных частей. Есть школьные коллективы, которые пошли еще дальше – появились дублеры директора, его заместителей и классных руководителей.

Успех этой формы зависит, в первую очередь, от качества предварительной подготовки каждого дублера.

Поэтому подготовка к проведению "Дня дублера" должна начинаться заблаговременно (не менее, чем за месяц). Кроме того, для расширения числа участников можно рекомендовать проводить конкурсы на замещение должностей директора, его заместителей, классных руководителей и учителей. Дублерами могли бы выступать победители этих конкурсов. Эти конкурсы могут проводиться оргкомитетом, в который должны входить руководители школы, учителя и учащиеся.

Ориентационный эффект такой работы на педагогические профессии вполне очевиден. Значителен он еще вовлечением, пусть и разовым, большого количества учащихся в своеобразную педагогическую игру-эксперимент.

Как показали уже первые шаги, "День дублера" способствует существенной активизации ученического самоуправления в школе, повышает авторитет учителя и учительского труда, вызывает интерес к нему. Все учащиеся убеждаются в том, насколько сложной и трудной, но в то же время благородной и волнующей является эта профессия.

Большую пользу дублерам могут принести анализы проведенных ими уроков или его фрагментов. Много поучительного могут почерпнуть и учителя. Ведь, "исполняя" их роли, учащиеся стремятся в чем-то подражать своим наставникам, а в чем-то и нет, выявляя в своеобразной форме отношение к профессиональным, личностным качествам учителей. Иногда высказывается сомнение в целесообразности проведения "Дня дублера", так как разовое мероприятие почти ничего не дает ни для педагогической профориентации, ни для развития самоуправления.

Конечно, если в школе самоуправление учащихся, ориентация на педагогические профессии сводится только к проведению одного единственного мероприятия, то со скептическим отношением к нему нужно согласиться. Но мы убеждены в том, что к нему необходимо относиться как к смотру эффективности работы школы в указанных направлениях.

Наблюдения показали, что в школах, где был проведен "День дублера", он очень понравился школьникам. Один из учеников, выражая отношение своих товарищей, на вопрос: "Хотел бы ты повторения "Дня дублера"? – ответил, переиначив слова известной детской песни: "К сожалению, "День дублера" только раз в году". Современная специфика проведения таких дней, когда школьники по-взрослому могут решать свои дела, состоит в том, что дает возможность моделировать ту действительность, которая существует реально в данный момент, в которой живут учителя и ученики сегодня. Это дает возможность приближать обучающую модель к реальной практике жизни.

Положительно оценивая профессионально-педагогическую значимость общественной деятельности, необходимо обратить внимание на следующее обстоятельство: во время собеседований практически все абитуриенты заявляют о своем активном участии в общественных делах класса, школы, о выполнении ответственных поручений. Так, по анкетным данным из многих

сотен абитуриентов, поступавших в Башкирский государственный педагогический университет, только несколько человек можно было отнести к числу не очень общественно активных людей. Однако, внимательное наблюдение за поступившими в первые недели и месяцы обучения в институте показывает, что самооценка общественной активности перед вступительными экзаменами была явно завышенной. Такое явление отмечается и в других вузах.

К сказанному надо добавить еще и то, что в последние годы среди учащихся стали более заметными политическая беспринципность и наивность, элементы национализма, аполитичности и инфантилизма, продолжает расти преступность. Учителя стали среди учащихся чаще замечать тех, для которых идеал – материальное благополучие и нажива без особого разбора средств. Среди активистов стали проявляться чванство, снобизм, жестокость, прагматизм. Находятся и такие, которые в школе хорошо учатся, активно участвуют в общественных делах, а вне школы ведут антисоциальный образ жизни. В нашу жизнь вторглись казалось бы немыслимые вещи: детская преступность, наркомания, алкоголизм, проституция.

Понятно, носители негативного чаще всего умеют хорошо скрывать свои пороки. Выявить их в приемной комиссии вуза, отделе кадров предприятия или учреждения очень трудно. Поэтому объективность школьной оценки выпускника, его характеристики имеют часто исключительно важное значение. Реформирование и кризис не означают конца света. Жизнь продолжается в иных условиях. Труд учителя призван, чтобы жизнь наших детей при всех зигзагах истории оставалась человеческой, истинной, красивой, доброй. И задача профориентационной работы в том, чтобы найти и подготовить тех, кто будет сеять доброе и вечное при даже при кризисных житейских обстоятельствах.

Перейдем к рассмотрению специальных форм педагогической профориентации школы.

1.4. Педагогические классы. Эти классы начали создаваться в 1979 году по инициативе Министерства просвещения СССР. За короткое время такие классы получили широкое распространение по всей стране. Наряду с педагогическими классами при общеобразовательных школах и школах-интернатах, ориентирующих учащихся на выбор педагогической профессии, возникли при школах педклассы, дающие пожелавшим начальную подготовку по конкретным педагогическим специальностям. Необходимо заметить, что направление на развитие специализированных классов, предоставление школьным коллективам права на самостоятельность решения по их созданию несомненно сыграли свою благотворную роль в формировании корпуса учителей.

Анализ накопленного опыта приводит к выводу, что педагогические классы были наиболее полной и эффективной формой профориентации на учительскую профессию. К работе в этих классах, там, где имелись возможности, широко привлекались преподаватели педагогических вузов и училищ. Контингент учащихся формировался из числа выпускников школы, проявивших желание готовить себя к педагогической деятельности и рекомендованных педагогическими советами школ для обучения в этих классах.

Успех деятельности педагогических классов во многом определяется качеством набора в них. Как показывает опыт, последнее удастся осуществить лишь на базе контингента учащихся крупной или нескольких школ.

Несомненно, что отбор в педагогические классы должен быть итогом очень внимательного и глубокого изучения личности каждого школьника. Поэтому рекомендация педагогического совета должна быть основана именно на этих

итогах, свидетельствующих о желании и пригодности ученика к профессии учителя, а также на заключении "педагогического консилиума". Собеседованию с учащимися необходимо придать объективный отборочный характер по выявлению педагогической направленности учащихся.

Задачи профессиональной педагогической ориентации и подготовки в этих классах сводятся к следующему:

- дать учащимся представление о профессии учителя, его социальном значении, характере и специфических особенностях требований к личности будущего учителя;

- воспитывать у учащихся любовь и уважение к профессии учителя, желание посвятить ей свою жизнь;

- развивать интерес, склонности к педагогическому труду и вооружить учащихся элементарными педагогическими знаниями и умениями;

- в процессе педагогического взаимодействия учителя с обучаемым в педагогическом классе формировать умение воздействовать на мыслительные процессы, состояние, свойства личности других учащихся;

- оказывать методическую и практическую помощь учащимся педагогических классов в их общественно-педагогической деятельности;

- направлять наиболее способных и подготовленных в педагогические учебные заведения.

Теоретическая и практическая подготовка учащихся в педагогических классах организуется за счет часов, отводимых на трудовое обучение и факультативы.

Можно считать утвердившимся следующее содержание программы обучения.

Учитель российской школы. Его роль. Особенности труда учителя и требования к нему в современных российских условиях с учетом международного опыта. Система педагогического образования. Педагогическое мастерство.

Теория и методика обучения и воспитания.

Основы общей и педагогической психологии.

Теория и методика работы с детьми в различных детских организациях: пионеры, бойскауты, технические кружки, музыкальные и изостудии, спортивные секции и т.д.

Педагогическая практика.

Глубина и уровень реализации этой программы должны быть оптимальными. Конечно, в педагогический класс не должны механически переноситься содержание, формы и методы изучения дисциплин психолого-педагогического цикла педагогического училища или университета. Стремление создать "школьный педвуз" могло бы только повредить реализации важнейшей идеи более раннего отбора способных учащихся и ориентации их на учительский труд.

В решении этих задач рациональней нам представляется попытка выделить наиболее важные, главные и доступные педагогические знания и умения, на базе которых углубляется формирование педагогической направленности личности учащегося. Преимущество и достоинство педагогических классов в том, что они максимально приближены к реальным условиям, что в современных условиях в силу рассмотренных выше причин крайне актуально и необходимо. Практика учащихся педагогических классов повсеместно проводится на базе собственных школ.

На основе изучения опыта других и многолетнего опыта, накопленного в Башкирском государственном педагогическом университете, можно считать оптимальными следующие виды деятельности учащихся этих классов с элементами педагогического труда в школе.

**1. Работа в вышеперечисленных детских группах и организациях:**

- помощь в подготовке и проведении массовых мероприятий,
- работа с активом,
- работа с малыми группами и индивидуально.

**2. Работа в предметных кабинетах:**

- систематизация материала,
- изготовление наглядных пособий,
- подготовка и проведение предметных недель,
- ассистирование во время лабораторных занятий,
- подготовка и проведение фрагментов уроков.

**3. Работа в предметных кружках, на факультативах:**

- написание рефератов,
- выступление с докладами,
- консультации для младшеклассников, организация слетов, семинаров по

предметам,

- организация и проведение викторин, олимпиад по предметам.

**4. Работа в группе продленного дня:**

- индивидуальная помощь учащимся младших классов,
- организация досуга.

**5. Летняя педагогическая практика:**

- участие в работе инструктивно-методического лагеря института будущих вожатых летних детских лагерей,
- работа в летних детских лагерях,
- работа в лагерях труда и отдыха.

Учащиеся педагогических классов вносят исключительно большой вклад в создание обстановки общественной активности в школе, превращаясь в самых деятельных помощников администрации, учителей, общественных организаций школьников.

Особого внимания заслуживает вопрос о динамике интереса к будущей профессии у учащихся педагогических классов за время обучения. Наблюдаются всевозможные линии развития этого процесса: каждое из отношений "хочу быть только учителем", "профессия учителя интересная и нужная", "попробую, может, стану учителем" в процессе обучения превращается в "стану только учителем", "возможно, стану учителем", "хочу, но не смогу стать учителем", "мог бы стать учителем, но не хочу", "не хочу стать учителем".

Понятно, что переориентация является следствием не только неудачного отбора или организационно-педагогических недостатков в работе педагогических классов, большую роль играют здесь субъективные факторы. Во всех случаях, кроме тех, когда отказ от выбора учительской профессии вызван низким уровнем работы педагогических классов, обоснованная переориентация является положительным эффектом и для общества и для учащихся этих классов. Среди работников народного образования иногда можно встретить такое мнение: педагогические знания нужны всем, поэтому обучение в педагогическом классе для каждого будет только полезным. Такая точка зрения не является безупречной. Дело не только в том, что она практически освобождает учителя от ответственности за формирование контингента

педагогических классов. Кроме того, во-первых, эти классы не являются особой формой педагогического всеобуча, хотя и имеют большое значение для последнего, во-вторых, обучаясь без достаточных оснований в течение двух лет в педагогическом классе, юноша или девушка теряет возможность получения иной, соответствующей их наклонностям и жизненным планам профессиональной подготовки. Ясно, что ошибочное поступление в педкласс и отказ от дальнейшей учительской специализации является всегда "меньшим злом", чем обучение по ошибке в педвузе. Но ведь речь идет о юных гражданах, так что и это "меньшее зло" должно сведено к минимуму.

С этой целью во многих школах предусмотрены промежуточные аттестации. Цель этих аттестаций предварительное определение педагогической пригодности учащихся, ориентирующихся на обучение в педагогическом классе.

Заметим, что даже сложившаяся практика отбора в педагогические классы, опирающаяся на наблюдения и рекомендации учителей, уже неплохо решает эту сложнейшую проблему. Об этом говорит, в частности, следующий факт. Как показывают наши наблюдения, профессиональная переориентация зачисленных в педагогический класс за два года не превышает 10%. Причем подавляющее большинство последних отсеивается в начале обучения.

Конечно об эффективности педагогической ориентации необходимо судить по конечному результату — количеству выпускников педагогических классов, избравших педагогические учебные заведения для продолжения образования или начавших работать по избранной профессии. По нашим данным, из выпускников педагогического класса в среднем 42,1% продолжают учебу в педагогических вузах, 17,6% продолжают учебу в педагогических колледжах, 35,6% начинают работу в качестве воспитателей в детских учреждениях и школах, 4,7% выбирают непедагогическое направление учебы или работы. Нестабильность в обществе сказывается и здесь. За последние годы росло число выбирающих непедагогические специальности. Лишь в 1998 — 99 годах наметилась некоторая стабилизация.

Несмотря на неплохие результаты, необходимо подчеркнуть, что проблема разработки критериев отбора, прогнозирования и диагностики профессиональной пригодности к обучению в педагогических классах находится в стадии исчезновения и требует специальных серьезных исследований.

Насущным является еще один вопрос: кто же должен вести специальные занятия в педагогических классах? Есть предложения о подготовке преподавателей психологии и педагогики специально для школ с педагогическими классами. Речь, как нам кажется, не должна идти об открытии в педагогических вузах новой специальности только ради этой важной, но частной задачи, что было бы тем "неоправданным дроблением специальностей", совершенно справедливо отнесенным к числу негативных явлений большинством исследователей этой проблемы. Кроме того, в процессе реализации реформы во многих педагогических вузах уже введены новые специальности типа "русский язык, литература и педагогика", "история и педагогика", "география и педагогика", внедрена непрерывная педагогическая практика студентов в школе с первого по выпускной курс, существенно повышается уровень изучения дисциплин психолого-педагогического цикла. И в этих условиях педвузы должны готовить специалистов так, чтобы каждый их воспитанник мог бы вести занятия по педагогике и психологии в этих классах так же, как уроки по своей специальности. Кроме того, как показывает специальное изучение, за последние годы педагогические вузы резко увеличили

число своих выпускников, которые успешно занимаются научно-исследовательской работой в области педагогики и психологии и лучше других подготовлены к работе в педагогических классах. Сказанное не касается необходимости подготовки школьных психологов. Последние нужны, и такая специализация в высших педагогических учебных заведениях несомненно получит развитие. В то же время резкое изменение многих параметров общественной жизни в современной России предполагает готовность к поиску новых форм во всех сферах жизни, в том числе и в области нашего предмета.

Продолжая тему, заметим, что школьный психолог легко может определить свое место в педагогическом классе и как педагог, и как консультант-наставник.

Остается несомненным необходимость помощи педагогических вузов работе педагогических классов на всех этапах работы. Один из преподавателей кафедры педагогики Башкирского государственного педагогического университета был определен в качестве куратора педагогического класса со следующим кругом обязанностей.

- 1.Участвовать в комплектовании класса.
- 2.Организовать теоретические занятия по специальным предметам, координировать работу преподавателя этих предметов.
- 3.Участвовать в составлении общешкольного плана.
- 4.Организовать и контролировать практическую деятельность учащихся (текущую и летнюю педагогические практики).
- 5.Вести документацию, связанную с работой педагогического класса.
- 6.Выявлять и развивать педагогические склонности и способности у учащихся, принимать участие в составлении индивидуальных программ их самовоспитания.
- 7.Активно привлекать к работе в педагогическом классе выпускников школы, избравших педагогические профессии.
- 8.Организовать участие учеников педклассов в деятельности общественных организаций , работая совместно с организатором внеклассной работы школы, формировать умения и навыки общественной работы.
- 9.Проводить работу по расширению педагогического кругозора.
- 10.Проводить разъяснительную работу с родителями.
- 11.Поддерживать связи с внешкольными учреждениями района и города, привлекать их сотрудников к работе в педагогическом классе.
- 12.Совместно с соответствующими кафедрами Башкирского государственного педагогического университета составлять учебный и календарный план занятий и обеспечивать их выполнение.
- 13.Совместно с администрацией школы и руководством вуза подбирать преподавателей, контролировать их работу, регулировать, информировать о ходе занятий директора школы, зав. кафедрой педагогики вуза.
- 14.Анализировать работу педклассов, выявлять причины отсева, устанавливать контакт со школой и педагогическим вузом, участвовать в аттестации и рекомендации учащихся педклассов в педагогический вуз.
- 15.Привлекать студентов педвуза к профориентационной деятельности в школе.

Такой подход к организации дела нужен, прежде всего, не школе, а вузу, поэтому значительную долю забот он берет на себя.

Возможен и другой вариант. К открытию педагогического класса в одной из сельских школ мы специально подготовили к работе в качестве наставника педагогического класса выпускника вуза, который был направлен в эту школу.

Перевод студента на индивидуальный учебный план и его учебно-исследовательская деятельность при кафедре педагогики позволили подготовиться к работе учителя-предметника и наставника педагогического класса, и по заявке РОНО этот выпускник был направлен в данную школу.

При наборе в педагогические классы очень тщательно изучаются мотивы поступления учащихся в педагогические классы, отношение к учительской профессии, педагогические способности, динамика указанных параметров не только в процессе учебы в школе-интернате, но и в педвузе. Понятно, что это позволяет осуществлять дифференцированный подход к учащимся в формировании у них педагогической направленности.

Учащиеся педагогических классов смело включались в активную педагогическую деятельность, реализуя для этого широкие возможности школы.

Необходимость реанимации педагогических классов как одной из самых эффективных звеньев в цепи непрерывной профессиональной ориентации актуализируется сегодняшней ситуацией в сфере образования и воспитания. Система педагогики может сохранить свои ценности только при наличии профессионально хорошо подготовленных кадров, которые отличаются высокими гуманистическими качествами и личным обаянием. Качество педагогов – гарантия цивилизованного будущего общества. Ни одна крупица позитивного опыта не должна быть бездумно забыта и отброшена в погоне за модной стандартизацией "по международным образцам". Педагогические классы не исчерпали своих потенциальных возможностей и в новых условиях могут принести огромную пользу в сфере педагогической профессиональной ориентации.

С работой педагогических классов перекликается работа психолого-педагогических факультативов.

**1.5. Психолого-педагогический факультатив.** Цель этой формы профессионально-педагогической ориентации – вооружить учащихся выпускных классов первоначальной системой психолого-педагогических знаний; умениями и навыками их применения в учебно-воспитательном процессе; развить у них устойчивый интерес к педагогическим профессиям, помочь каждому слушателю факультатива избрать конкретную педагогическую специальность.

Школы России накопили за последние 10 — 15 лет большой опыт в организации таких факультативов. Подробный анализ первых этапов можно найти в работах П.А.Жильцова и Р.С.Соломатиной<sup>62</sup>, которые сыграли заметную роль в распространении таких факультативов в школах страны. Значительный вклад внес в становление этой формы профориентационной работы также В.А.Сластенин<sup>63</sup>. Время внесло коррективы в тематику и сетку часов, но профориентационная направленность по существу осталась прежней. Поэтому ограничимся выделением нескольких практических важных особенностей изучения факультатива.

Комплектование групп проводится по желанию учащихся, но на основе внимательного изучения их. К занятиям допускаются и сомневающиеся в выборе профессии, которые в ходе занятий могут и отказаться от факультативов, если они оказались не соответствующими их представлениям, стремлениям и планам.

<sup>62</sup> См. Жильцов П.А., Соломатина Р.С. Педагогическая профориентация учащихся. М., 1973.

<sup>63</sup> См. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М., 1976. С.94-96.

Как показывают наблюдения, особое внимание при разработке и организации элементов самостоятельной педагогической деятельности должно быть обращено на обязательное обеспечение творческих начал. Выполняя любое коллективное или индивидуальное задание, каждый слушатель должен получить конкретный результат. Поэтому задания не должны быть очень сложными и общими. Многие руководители факультативов широко используют сборники педагогических задач, составляют их сами, привлекают учащихся к этой интересной творческой работе. Несомненно, пора создать такой сборник для учащихся педагогических классов и слушателей психолого-педагогических факультативов. Он с успехом мог бы использоваться "Школами юного педагога" при ученых заведениях, школьными педагогическими кружками и другими видами педагогической профориентации.

В свете новых решений Правительства России и Министерств, деятельность которых распространяется в сферу педагогики, проблемам обучения и воспитания стали уделять большое внимание газеты и журналы. Все эти публикации должны находить широкое применение в работе с учащимися.

Профессиональную пригодность к педагогической деятельности по ходу изучения факультатива определяют не только сами учащиеся. Руководители факультатива должны вести очень тщательные индивидуальные наблюдения за динамикой интереса к профессии, формированием профессионально-педагогических знаний и умений. Могут оказать существенную помощь личные карточки учащихся, избравших данный факультатив. В них могут быть представлены следующие характеристики.

1. Состояние здоровья ученика (данные медицинского обследования и заключение школьного врача о пригодности к педагогической профессии и противопоказаниях, если таковые есть).

2. Семейное положение (отношение родителей к ребенку, школе, избираемой педагогической профессии).

3. Мотивы выбора профессии (любовь к детям, учебным предметам, представление об общественном и историческом положении учителя и других работников просвещения).

4. Интересы и способности, внимание, память, воображение, мышление и речь.

5. Личные качества, важные для педагогической деятельности (трудолюбие, организаторские навыки, вежливость, скромность, тактичность).

Как видим, перечисленные характеристики согласуются с основными параметрами профессиональной пригодности.

Исходя из опыта, мы рекомендуем оценивать по указанным параметрам слушателей факультатива в конце каждого полугодия. Представляется целесообразным привлечь к этой работе учителей, ведущих факультатив, классных руководителей, других учителей. Форма – "педагогический консилиум".

Несомненно, эти факультативы, показавшие свою жизнеспособность, должны получить дальнейшее распространение при современных условиях как наиболее динамичный элемент в структуре профориентационной системы.

Следующее звено в профориентационной работе – это педагогические кружки.

1.6. Педагогические кружки. Кружковая форма педагогической профориентации возникла еще раньше педагогических классов и факультативов. Содержание работы с членами кружков имеет такую же

направленность, как и программы педклассов и факультативов. Изменяются лишь формы работы учащихся.

На заседаниях кружков под руководством учителя обсуждаются доклады, рефераты учащихся по психолого-педагогическим проблемам, кинофильмы, спектакли и художественные произведения, решаются педагогические задачи. Члены кружка посещают уроки учителей-мастеров, сами проводят фрагменты уроков с последующим анализом, организуют встречи с лучшими учителями.

Как показывают наблюдения, в педагогических кружках почти всегда объединяется немногочисленная группа учащихся вокруг любимого учителя, чей опыт и знания, интерес к педагогическому труду и любовь к детям передаются при активном участии учащихся в подготовке и проведении уроков, во внеклассной работе.

По своей общей эффективности кружки уступают педагогическим классам и факультативам. Однако, в школах с малочисленным контингентом учащихся кружковая форма ориентации на профессию учителя является наиболее оптимальной.

С сожалением приходится констатировать, что в работе многих школ описанные направления ориентации на профессию учителя еще не находят отражения. Дело не идет дальше привлечения учащихся к отдельным видам деятельности, имеющим педагогический характер. К ним относятся: работа внештатным лаборантом в предметных кабинетах школы, работа в качестве помощника учителя (занятия с отстающими, проверка заданий), шефство над учащимися младших классов, группами в подшефных детских садах, над детьми по месту жительства. Понятно, что такой подход является малоэффективным. Он может только помочь выяснить наличие тех или иных педагогических интересов и способностей. Этого мало. Поэтому, если даже в школе по каким-то причинам не ведется работа по ориентации учащихся на педагогическую профессию по рассмотренным направлениям, учителя обязаны вести систематическую работу по формированию педагогических учений и навыков хотя бы у тех, кто проявляет яркие педагогические способности настойчивое стремление посвятить себя этой профессии.

Для работы с такими учащимися необходимо предлагать систему постепенно усложняющихся заданий от индивидуальных занятий с отстающими в учебе одноклассниками до проведения некоторых доступных для учащихся фрагментов урока под руководством учителя, самостоятельных бесед с учащимися своих и младших классов. В этом случае, как правило, в качестве наставника выступает учитель, к конкретной педагогической специальности которого учащиеся проявляют особый интерес, классный руководитель, один из ветеранов педагогического труда.

В условиях работы педагогических классов, психолого-педагогических факультетов и педагогических кружков создаются соответствующие условия не только для развития педагогических наклонностей и способностей, но и более глубокого изучения других личностных качеств учащихся, для более объективного определения профессиональной пригодности к работе учителя и прогнозирования развития этих качеств.

Завершая данный параграф, отметим, что работа школ по педагогической профориентации в системе педагогической профориентации в целом занимает особое место, определяемое тем, что именно здесь закладывается фундамент тех качеств педагога, которые в дальнейшем могут лишь совершенствоваться. У истоков должны стоять высококвалифицированные и не формально (по долгу

службы) относящиеся к своему делу люди. Сократовское течение в педагогике продолжает существовать и сегодня, также, как и в античное время, отличаясь от официальной государственной педагогической доктрины. Об этом достаточно подробно говорилось в первой главе, поэтому не станем повторяться.

И еще одно резюмирующее замечание. Кризис в обществе сказывается и в системе педагогической профориентации в рассматриваемом в данном параграфе плане. Школы, которые ведут борьбу за выживание, которые сотрясаются забастовками учителей, которые заняты поисками средств на ремонт, на покупку инвентаря и учебников и т.д., не могут полномасштабно развернуть работу по педагогической профессиональной ориентации учащихся. Какой материальный и моральный урон такое состояние дел принесет стране выявится уже в ближайшие годы. Ибо (приходится повторять банальную истину) какие учителя в обществе – такое и его будущее. Унижая учителей материально и оскорбляя морально, государство не может надеяться на прогресс своих гуманистических потенций в будущем. Пока не растрочены эти общечеловеческие ценности, необходимо восстановить структуру педагогической профориентации в системе среднего образования.

## § 2. Формы и содержание деятельности педвуза по педагогической профориентации учащихся

Профориентационная работа входит органической составной частью в комплексную программу подготовки специалистов каждого вуза. Это определяется зависимостью качеств подготовки специалиста от профориентационной деятельности вуза.

Объединение деятельности школы и вуза по ориентации учащихся на профессию учителя в единую систему педагогической профориентации, очевидно, не исключает, а предполагает развитие и углубление на вузовском уровне всех компонентов системы: просвещения, консультаций, отбора и профессиональной адаптации.

Содержание и особенности первых двух компонентов системы достаточно подробно могут быть рассмотрены при анализе конкретных форм и направлений работы вузов.

В практике работы вузов страны получили распространение разнообразные формы профориентационной работы. Их можно разделить на две большие группы – разовые и постоянные.

Вот основные из этих форм, которые в той или иной степени применяются во всех вузах.

1. Проведение дней открытых дверей.
2. Проведение предметных олимпиад, конкурсов учащихся.
3. Агитационные выезды профессоров, преподавателей и студентов в школы.
4. Привлечение к агитационно-массовой работе выпускников-стажеров.
5. Публикация материалов в периодической печати, в молодежных изданиях, выступления по радио и телевидению (от кратких, броских материалов до специальных передач).
6. Научные общества школьников при вузах, школах и других детских и юношеских организациях.
7. Малые факультеты, школы юного педагога, химика, авиатора, нефтяника, медика и т.д.
8. Общегородские, районные, межвузовские циклы лекций для молодежи.
9. Проведение кружковой работы при вузах и школах.

10. Введение факультативных уроков в школах.

11. Консультационные справочные службы при вузах, школах.

12. Организация очных, очно-заочных и заочных подготовительных курсов для желающих поступить в вузы.

Необходимо отметить, что за последние годы профориентационная работа вузов значительно усилилась, стала более активной. Это объясняется не только заметным снижением престижа высшего образования в последнее время, но и осознанием вузовскими коллективами необходимости повышения качества подготовки специалистов всеми возможными путями, в том числе и улучшением приема.

Заметным стало стремление вузов к установлению более тесных связей с учащимися и учителями, к индивидуализации ориентации на вуз. В этой работе заключен также и глубокий социальный эффект: участие в профориентационных мероприятиях профессоров, преподавателей и студентов вузов не только пробуждает у учащихся интерес к углубленному изучению той или иной школьной дисциплины, способствует повышению уровня общеобразовательной подготовки, но и убеждает в доступности вузовского образования, в уважительном отношении к учащимся. Отмеченное надо оценивать и как один из практических шагов вузов в развитии демократических тенденций в нашем обществе.

Во многих вузах страны накоплен интересный опыт по вовлечению школьников в научно-исследовательскую работу кафедр. За этой формой работы – большое будущее.

Некоторые крупные вузы страны ведут большую работу по ориентации учащихся на вуз в масштабах всей страны. Наши наблюдения, беседы с учащимися показывают, что значение этой работы выходит за пределы интересов только указанных вузов.

Следует подчеркнуть, что любая форма профориентационной работы, в том числе и вузовская, обладает двояким воздействием:

1. Мобилизующим – в первую очередь для тех учащихся, кто предрасположен к вузовской специализации, и для тех, кто не имел явного тяготения к ней.

2. Отсеивающим, когда при более близком ознакомлении с особенностями учебы студентов, трудовой деятельности выпускников данного вуза, а иногда и под влиянием других, даже малозначащих факторов, желание поступать в данный вуз не получает дополнительного стимула или же исчезает совсем. Подобное воздействие профориентационной работы нельзя считать безоговорочно отрицательным. Более того, в решении вопроса профессионального выбора одинаково важно не только "уговорить", но и вовремя и обоснованно "отговорить".

Не исключен, к сожалению, и наиболее отрицательный вариант воздействия: отсеив будущего хорошего студента, специалиста и мобилизация не обладающего соответствующими качествами. Однако подобный эффект, как показывают наши многолетние наблюдения, составляет незначительную долю и такая опасность не может служить основанием для ослабления профориентационной деятельности вузов. Она говорит о несовершенстве используемых форм, необходимости более серьезных исследований.

Говоря о формах вузовской профориентации, следует отметить наличие и серьезных недостатков. Вот некоторые из них:

1. Профориентационная работа многих вузов носит рекламный характер и не связана со школой. Такая "зазывательская" направленность односторонне

подчинена интересам только данного вуза. В условиях существования очень сильной разницы в престижности вузов такой подход снижает качество отбора в большом количестве вузов, отвлекает от производства значительные силы.

2. Слаба связь вузов со средней школой, в результате чего в числе абитуриентов нередко оказываются не самые лучшие ее воспитанники.

3. Практически не нашел распространения опыт выдачи выпускникам школ и молодежи научно обоснованных рекомендаций и предложений по выбору профессии, в том числе через вузы, на основе психофизиологического анализа особенностей каждого и учета кадровых потребностей данного региона.

4. Сориентированность содержания большинства сложившихся форм только на подготовку к предметным вступительным экзаменам. Из-за этого в определенной степени создается база для частного репетиторства, соперничество которого с вузовскими формами профориентации часто складывается не в пользу последних.

5. Недостаточно эффективно используется в ориентации молодежи огромный научно-методический потенциал вузов.

6. Использование этого потенциала ограничивается областью высшего образования и почти не применяется в формировании правильного общественного мнения вокруг социально важных и нужных профессий. Такой узкофункциональный подход к целостной проблеме профориентации представляется нам явно ограниченным.

7. Во многих вузовских центрах страны нет тесных взаимосвязей между вузами и средствами массовой информации и пропаганды по формированию вузовского приема. В результате этого эффективность еще одного мощного профориентационного канала оказывается незначительной. Дальнейшее укрепление связей вузов со школой, объединение усилий различных вузов, более раннее, чем прежде, выявление и воспитание интересов молодежи к получению высшего образования с учетом индивидуальных особенностей и другие меры должны помочь в устранении указанных недостатков.

Активная работа вузов и школы по профориентации поможет совершенствованию формирования студенческого контингента, отвечающего высоким требованиям ускорения социально-экономического развития, возрастающей роли человеческого фактора в условиях рыночных отношений.

В высших педагогических учебных заведениях страны, как и вузах другого профиля, накоплен интересный опыт профориентационной работы. Каждый педвуз имеет свою систему педагогической профориентации, отражающую специфику не только самого вуза, но и особенности территории, на которой он расположен. В основе своей эта система имеет много общего с другими вузами. Профориентационной работе педагогических институтов свойственны те же недостатки, которые характерны для остальных вузов.

В педагогических вузах с учетом особенностей задач широко практикуются следующие формы: проведение дней открытых дверей для учащихся, учителей и родителей; районные, городские, республиканские предметные олимпиады, конкурсы учащихся, агитационные выезды профессоров, преподавателей, студентов в школы; создание при вузе школ юного педагога; научных обществ учащихся и ведение кружковой работы.

Рассмотрим наиболее характерные из них.

2.1. Школа юного педагога. Организационно эта форма работы была развитием обычных лекториев, консультпунктов при вузах, к работе в которых вовлекались учащиеся выпускных классов. Основное назначение – ликвидация

пробелов в знаниях по отдельным предметам и подготовка к вступительным экзаменам по ним. Учитывая низкую эффективность их, срок учебы повсеместно был продлен до двух лет; в них занимались учащиеся 9 — 10 и 10 — 11 классов. Очевидно, этот срок следует считать оптимальным. Продолжая традиции начальной формы, в первые годы содержание работы этих двухгодичных школ во многих вузах сводилось по существу к консультациям по предметам вузовских приемных экзаменов. Практическое отсутствие педагогической направленности было их главным недостатком. Постепенно он был устранен: в программы всех без исключения отделений школ юного педагога были включены основы психолого-педагогических знаний, разработаны специальные психолого-педагогические, в том числе и интересные практические задания. Содержание этих заданий: изучение своих психофизиологических параметров, пригодности к педагогической профессии, наблюдения, задания на самостоятельное или под руководством своих учителей выполнение отдельных доступных элементов педагогического труда, решение психолого-педагогических задач. Наиболее распространенная форма организации работы школы юного педагога - это очно-заочная, что позволяет широко эффективно привлечь учащихся из сельских районов. Приезд в институт в период каникул, общение с профессорами и преподавателями вуза, наставниками из числа студентов оказывают благотворное влияние на развитие первоначального профессионального намерения. В иных случаях происходит своевременный отсев.

Особенно важна тесная взаимосвязь этой формы профессиональной ориентации со школой, учителями. Она начинается с обеспечения информированности учащихся, учителей и органов народного образования.

Надлежащую эффективность этой форме может дать самое широкое привлечение учителей к пропаганде школы юного педагога, их советы учащимся, проявляющим интерес и склонности к учительской профессии, оказание им помощи в необходимых случаях по выполнению заданий и, наконец, органичное включение учителем учащихся этой школы в свой комплекс профориентационных воздействий на профессию учителя.

По нашим наблюдениям до 25% абитуриентов педвузов являются выпускниками школы юного педагога, число принятых из которых в 2,5 раза выше по сравнению с теми, кто не прошел этой подготовки.

Кризис в обществе коснулся не только в целом педагогическую профориентацию, но также и отдельных его составных частей. Резко сократилась в школах внеклассная работа – и не по вине учителей. Обстоятельства диктуют свои правила и условия. Среди потерь можно отметить и резкое сокращение школ юного педагога, число которых стремительно приближается к нулю. Сегодня эта работа сохраняется отдельными островками лишь благодаря самоотверженности и энтузиазму отдельных учителей и руководителей системы народного образования. Основательность отбора и подготовки будущих учителей – залог духовного здоровья общества в будущем. Необходимо централизованное и продуманное руководство и финансирование как системы педагогического профессионального ориентирования, так и составляющих ее отдельных форм, в том числе и школы юного педагога.

2.2. Использование профориентационных возможностей педагогических практик. Педагогическая практика в школе является важным этапом профессиональной подготовки будущего учителя. Совместная работа по формированию профессиональных знаний, умений и навыков учителей школ и

руководителей практик, методистов, взаимные консультации, как правило, служат одним из эффективных каналов взаимосвязи педвуза и школы. Без этой взаимосвязи педвуз вообще немыслим. Только продуманная система совместной деятельности педагогических университетов, школ, других учебно-воспитательных учреждений может обеспечить подготовку учителя, отвечающего современным требованиям.

Несмотря на то, что сложившиеся учебные планы создавали значительные трудности для такой практики, а среди работников вузов, даже среди преподавателей психолого-педагогического цикла, не было единства взглядов на такую форму организации педагогической практики, некоторые педагогические вузы уже давно стали внедрять непрерывную с первого по выпускной курс педагогическую практику студентов. И этот перспективный подход к дальнейшему совершенствованию качества подготовки будущих учителей, развитию творческого содружества педвуза со школой должен быть поддержан и закреплен государственными органами. Мы уже неоднократно подчеркивали, что педагогический консерватизм оправдан тем, что не позволяет терять из накопленного багажа ничего позитивного, ибо педагогический опыт – наиболее дорогостоящий опыт человечества. К нему, возможно, близок лишь опыт медицинский.

Рыночные отношения наводят на мысль о необходимости серьезно продумать формы оплаты труда студентов в период педагогической практики. При этом необходимо учитывать не только позитивные моменты – максимальное приближение учебно-практической деятельности к реальной учебной, но и возможные отрицательные. Например, сопротивление школ проведению практики на их базе, ибо это будет отнимать часть нагрузки у штатных учителей. Степень сложности системы образования понятна всем, кто в этой системе работает. Здесь нет простых решений, и не может быть простых рекомендаций. Вопрос так не стоит: платить или не платить. Он сложнее: как сохранить прежние положительные формы работы в современных условиях так, чтобы они не противоречили новым нормам общественной жизни.

Отметим еще одно важное обстоятельство. Несмотря на то, что подавляющее большинство школьных коллективов учителей оказывает огромную помощь педагогическим вузам в проведении практик, щедро делится со студентами своим опытом, раскрывает секреты профессионального мастерства, встречаются и такие, которые не хотят принимать участия в подготовке учительской смены, находя различные отговорки, среди которых, опять-таки в последнее время, прежде всего — материальные. Не нужно думать, что это крайне редкое явление. К сожалению, даже среди руководителей школ находятся такие, которым участие в подготовке будущих специалистов кажется посторонним делом. При нынешних условиях это не вина, а скорее беда корпуса учителей, которым трудно предъявлять моральные обвинения, когда они вынуждены бастовать, чтобы получить хотя бы вовремя и без того оскорбительно маленькую заработную плату.

В учебных планах педагогических университетов, на наш взгляд, непрерывная педагогическая практика должна быть представлена полноправно. Она способствует всестороннему повышению качества

профессиональной подготовки будущих учителей, более эффективному использованию профориентационных возможностей педагогических практик. Конечно, такие возможности реализовывались и при фрагментарной организации практик. Каждый практикант подключался к системе профориентационной работы школы, классного руководителя, занимался пропагандой своего вуза, педагогическим просвещением учащихся. Однако, эта деятельность практиканта состояла лишь из разовых мероприятий и была малоэффективной как для учащихся, так и для будущего учителя. Непрерывная практика создает широкие возможности, с одной стороны, для педагогической профориентации на основе длительного изучения студентом учащихся, с другой, для подготовки будущего учителя к комплексной профориентационной работе. В работе Башкирского государственного педагогического университета в этом направлении мы сохранили накопленный опыт в соответствии с требованиями, которые вносит время. Здесь необходимо специально оговорить один из моментов. Волна коммерциализации захлестывает не только внешние стороны нашей жизни, она порой вымывает нормальные человеческие качества из наших душ. Учителю такое не позволительно в силу его особого (сократовского) места в обществе. Он - носитель прежде всего гуманистических традиций человечества. Как мы отметили в первой главе, одним из особенностей этой традиции является сохранение человеческой коллективной сути. Под рыночными реалиями современной жизни не должна исчезнуть истинная человеческая сущность коллективного бытия. Исходя из этой задачи, наш опыт организации педагогической практики построен на упрочении коллективистских принципов, которые вовсе не исчерпываются дискредитировавшими себя формами социалистической (пролетарской) коллективности. Мы реализуем организационный принцип "педагогический отряд – студенческая группа". Такой подход имеет ряд серьезных "плюсов", главным из которых является повышение роли студенческих общественных организаций. Функции ранее существовавших на каждом факультете отрядов педагогической пропаганды были переданы каждой группе. Создан координационный центр, который оказывает помощь отрядам в организации профориентационной работы, ведет в масштабах университета педагогическую профориентацию. Нет законченных форм, пригодных на все времена и во всех обстоятельствах – эта истина наглядно иллюстрируется каждодневной практикой именно в кризисных условиях. Тот, кто догматически цепляется за вчерашние истины, рискует отстать от стремительного поезда реформирующегося общества. Опыт наращивания, сохранения и передачи гуманистических ценностей педагогики, приобретаемый в различных формах педагогической практики, необходимо менять, совершенствовать, координировать с меняющейся действительностью. Но при этом нельзя делать уступку волне воинствующей бесчеловечности, прикрывающейся атрибутикой плохо понятых рыночных отношений. Мы за то, чтобы не отставать от действительности, но не ценой потери, как говорят философы, "человеческого в человеке".

Отметим, что свою профориентационную работу педвузы не ограничивают только рамками практик. Широко используются и возможности стажировки выпускников, в программе которой предусмотрена деятельность молодого учителя по ориентации учащихся на педагогическую профессию.

2.3. Использование возможностей научно-исследовательской работы вуза в системе профориентационной работы. Уровень постановки научно-

исследовательской работы, органическое внедрение результатов в учебно-воспитательный процесс, широчайшее вовлечение в нее студентов – решающие факторы качества профессиональной подготовки специалистов. Другого, более эффективного пути повышения интереса к профессии, качества знаний, улучшения практической подготовки и теоретического отношения к делу будущего специалиста, чем участие в научно-исследовательской работе, нет и не может быть.

Высокие научные достижения педвуза в любых отраслях знаний способствуют повышению престижа среди учащихся, учителей и родителей не только самого вуза, но и тех специалистов, которых он готовит. Таким образом, эти достижения служат еще опосредованным фактором педагогической профориентации молодежи. Однако, особая роль принадлежит постановке исследований по актуальным психолого-педагогическим проблемам. Действительно, широкое привлечение учителей школ, организация и проведение научно-практических исследований непосредственно в школах, публичное обсуждение хода и итогов их повышает не только научный уровень этих исследований, но и ориентационный эффект на педагогическую профессию. Такой опыт накоплен во многих педагогических вузах страны. Творческая исследовательская деятельность обладает необычайной заразительностью. Трудно найти еще какую-либо форму или вид деятельности, которая обладала бы такой притягательной силой. Привлечение к творческой деятельности учащихся является методом формирования у них внутренней мотивации и желания посвятить себя педагогическому труду. В современных быстро изменяющихся условиях жизни, когда необходимость творческого подхода к решению даже повседневных проблем стала всеобщей потребностью, пример творческой работы становится особенно актуальным в сфере профориентации. Это следует учитывать в работе всех форм педагогической профориентации.

**2.4. Работа с учителями и руководителями школ и других органов народного образования.** Педагогические вузы ведут большую работу по оказанию разносторонней методической помощи школам профессионально-техническим колледжам, средним и специальным учебным заведениям. В ряде педагогических университетов страны открылись специальные факультеты повышения квалификации руководителей органов народного образования, а также их резерва. В соответствии с усложнением задач, накоплением опыта позже они были переименованы в факультеты подготовки и переподготовки организаторов народного образования.

Это направление деятельности педагогического вуза таит в себе, как показывает анализ, большие возможности совершенствования профориентационной деятельности школы вообще и педагогической, в частности. Необходимость резкого повышения уровня постановки профориентационной работы в свете реформы общеобразовательной и профессиональной школы требует полного использования указанных возможностей.

С этой целью в программы курсов повышения квалификации учителей-предметников при вузах, институтах усовершенствования учителей представляется целесообразным включить рассмотрение следующей группы вопросов: задачи школы, учителей-предметников, классных руководителей по совершенствованию профориентации учащихся общеобразовательной и профессиональной школы. Формы и методы этой работы. Опыт лучших школьных коллективов и передовых учителей страны, республики, города и

района. При этом необходимо выяснение специфических моментов, переживаемых современной Россией: диалектику общечеловеческих и конкретно-исторических ценностей.

Ориентация на вуз – составная часть профориентационной работы школы. Повышение требований к качеству подготовки специалистов с высшим образованием в условиях революционных преобразований в стране и задачи школы.

Ориентация на педагогическую профессию. Формы и методы в работе учителя-предметника и классного руководителя по подготовке и отбору учительской смены. Потребности в кадрах учителей школы, района, республики и пути ее удовлетворения. Соответствующие коррективы могут быть внесены в учебный план и программы факультетов подготовки и повышения квалификации. Перечисленные вопросы могут быть рассмотрены с учетом специфики слушателей и руководителей. Кроме того, целесообразно ввести факультативный курс "Основы педагогической профориентации учащихся", в который необходимо включить темы, которые помогут учителю работать в данном направлении в кризисном обществе. Такая подготовка включает в качестве составного момента исторический обзор смены парадигм педагогики. Без багажа исторической памяти в сфере педагогической профориентации при современных российских условиях работать невозможно.

2.5. Использование летних трудовых семестров как средства профориентационной подготовки. Само возникновение движения студенческих трудовых отрядов с учетом специфики будущей профессии (в педагогических вузах – это различные педагогические отряды) является одним из ярких доказательств высокой гражданской активности студенческой молодежи страны. Это не только школа трудового воспитания, идейно-духовного становления, но и профессионального формирования будущих специалистов, независимо от характера и профиля вуза. Поэтому движение профессиональных студенческих отрядов имеет прямое отношение к профориентационной деятельности.

Среди работников педагогических учебных заведений довольно часто высказывается мнение, что для будущих учителей участие в профессиональных студенческих отрядах надо ограничить лишь прямой педагогической деятельностью в детских лагерях отдыха и аналогичных организациях. Действительно, при рациональной организации времени летних каникул за годы обучения в вузе у студентов все же есть возможности принять участие в различных видах деятельности, близких к их будущей профессиональной деятельности. Кроме того, если на деле стремиться к учету индивидуальных особенностей студентов, то необходимо учитывать, что среди них есть немало таких, которым трудовая закалка не только полезна, но и необходима. Такую позицию разделяют и многие студенты.

Есть и другое соображение. Как показывают наши наблюдения, школа летних трудовых семестров, если она даже и не имеет явной педагогической направленности, способствует ускоренному формированию ценных гражданских качеств, необходимых будущим учителям. Добавим еще, что в период трудового семестра студенты оказываются в реальной жизни с ее действительными достоинствами и неприкрытыми недостатками. Именно здесь они получают первые уроки необходимости творчески реагировать на изменяющуюся ситуацию, когда она оказывается несоответствующей ранее приобретенными (теоретическим путем) представлениям. Реалии жизни учат

менять себя самого, когда действительность оказывается не такой, какой она представлялась издали.

Участие в трудовых делах, общение с молодежью в местах трудовой деятельности, высокий авторитет среди подростков – уже одно это является для молодежи профориентирующим фактором. Убедительно еще то, что в составе ряда отрядов, особенно педагогических университетов и институтов, часто выезжают и трудновоспитуемые подростки, а активное воспитательное воздействие на них в процессе трудовой деятельности является одним из доводов в пользу профессионального значения трудовых отрядов для будущих учителей.

Студенческие трудовые отряды при надлежащей подготовке могут играть существенную роль в педагогической профориентации. На местах пребывания отряды организуют консультпункты для молодежи. В свободное от работы время студенты в непринужденной обстановке консультируют будущих абитуриентов, рассказывают им о традициях студенческих организаций и коллективов, родном университете или институте, рассказывают о студенческих традициях, о роли учителя в современном российском обществе.

Рассмотрев сложившиеся в практике вузов различные формы и направления работы, нельзя не видеть, в дополнение к перечисленным ранее, еще один серьезный недостаток: ограничение содержания этой важнейшей работы лишь рамками профессионального просвещения. К сожалению, и педагогические вузы, в целом, не составляют исключения. При этом очень слабо используется консультация диагностического характера. Слабость этой стороны профориентационной работы объясняется не только неподготовленностью учителей к ней, но и недооценкой ее вузовскими коллективами. Поэтому нам кажется, что широкое использование на первых порах даже простейших форм диагностики и самодиагностики могло бы оказать серьезную помощь в улучшении приема в педагогические учебные заведения. Один из доступных вариантов психодиагностики личности предложен В.Ф.Моргуном<sup>64</sup>. Он основан на четырех принципах: гармонии (требует анализа личности в целом, а затем и ее составляющих характеристик); независимых экспертов (характеристика личности должна быть составлена несколькими независимыми исследователями); комплексности (необходим комплексный метод исследования) и лонгитюдности (продолжительности по времени).

Подводя итоги данного параграфа отметим, что педагогические вузы в период кризиса общества сознательно или стихийно вынуждены исходить из тех общих принципов, которые были рассмотрены нами подробно в первом параграфе, главным среди которых является координация конкретных (конъюнктурных) решений и форм деятельности, исходя из общечеловеческих ценностей педагогики. Государственная реформа должна покоиться на принципах общечеловеческих гуманистических ценностей (сократовской школы). В идеале и государственные органы просвещения, и учебные заведения, и каждый учитель – все в своей обусловленной историческими реалиями деятельности должны руководствоваться этим принципом. Механизм педагогической адаптации не должен ограничиваться только "приспособленностью" к сегодняшней жизни, а должен учитывать перспективу - приспособленность к общечеловеческой культуре. Если предельно упростить, этот принцип означает, что каждый участник педагогической деятельности

---

<sup>64</sup> См. Учитель, которого ждут: из опыта Полтавского пединститута имени В.Г.Короленко. М., 1988.

(учитель, организации, государство) должен себя постоянно спрашивать: то, что сейчас полезно, не противоречит ли общечеловеческим гуманистическим ценностям, т.е. не будет ли злом в поле цивилизационной культуры. Только такой подход, на наш взгляд, позволит реализовать те реформы, которые в конечном счете обеспечат сохранность всего прошлого позитивного опыта отечественной школы, создание основы педагогики третьего тысячелетия и помощь стабилизации общества. Эти выводы на фоне происходящих в нашем обществе событий, вероятно, не нуждаются в дополнительной аргументации.

### § 3. Система отбора в педагогический вуз

Отбор в педагогический вуз призван решать задачу диагностики и прогнозирования у абитуриентов педагогических способностей. Вполне очевидно, что надежность прогноза зависит от уровня достоверности знаний мотивов, личностных качеств, жизненного опыта и других обстоятельств и условий.

Учитывая, что первые опыты профессионального отбора в педагогических вузах не дали высоких результатов, некоторые авторы пытаются противопоставить ему работу школы по "выявлению потенциальных педагогов". Это неправомерно. Как следует из научно-теоретического изучения и анализа опыта формирования контингента студентов педвузов, ориентация учащихся на профессию в школе и отбор в вузе должны органически дополнять друг друга. Поэтому отбор в педагогический вуз в системе педагогической профориентации должен быть начат в школе: выявление учащихся, интересующихся учительской профессией, и последующая работа с ними, завершающаяся выдачей характеристики-рекомендации в педагогический институт, представляет из себя начальный этап отбора. Естественно, активное участие самого педвуза в этой непосредственной работе с учащимися повышает эффективность отмеченного этапа.

Центральное место в профориентации молодежи должно принадлежать школе. Правильное решение многих вопросов ориентации на вуз, отбора достойных в вузы поэтому возможно только при тесной, взаимосвязанной работе средней школы и вузов. Вот почему при анализе профориентационной работы вузов эта тенденция начинает проявляться довольно отчетливо. Однако сложившаяся десятилетиями оценка приемных экзаменов как не только решающего, но и, по существу, единственного способа отбора в вуз продолжает еще оказывать свое отрицательное влияние на решение вопроса "Кто достоин быть студентом?"

Между тем, какую бы совершенную методику отбора в самом вузе мы ни создали, кратковременность и, практически, одноразовость приемов ее не позволяют обеспечить достаточную надежность отбора. Действительно. Если, например, проанализировать возможность объективного выявления многих профессионально значимых качеств личности будущего учителя в школе (за годы обучения) и в вузе (за несколько дней), то явное преимущество, по-видимому, всегда будет за школой.

Сказанное, конечно, не может служить поводом для недооценки роли приемных экзаменов в вуз; они играли и играют важную роль в формировании контингента студентов вузов. Кроме того, приемные экзамены выступают в некотором смысле в качестве госприемки. И в этом, как мы убеждены, в ближайшие годы будет сохраняться насущная потребность. Однако самый существенный недостаток сложившихся правил приема до недавнего времени

заклучался в том, что вопрос профессиональной пригодности решался по единственному критерию – овладению (часто формально) школьной программой. Этот критерий, когда речь идет о качестве знаний, несомненно, важен, но не единственен. А правила приема настраивали именно на это. Разве даже ограничение возможности проведения вузом анкетирования не является тому подтверждением? Необходимы законодательные акты, основная ценность которых была бы в направленности на подъем призвания, личностных качеств абитуриентов до уровня факторов решающего значения при отборе в педагогические учебные заведения. Профориентационные собеседования выполняют только часть задачи.

Как показывают первые шаги, эти изменения в правилах приема, несомненно, смогут помочь в отборе более подготовленных и достойных представителей молодого поколения. Считаем, что появившаяся в печати критика в адрес профориентационных собеседований не имеет под собой достаточно серьезной почвы: недостатки ее практической реализации, вызванные организационными и другими упущениями, не могут служить доказательством ненужности и основанием отказа от профориентационного собеседования. Выдвижение на первый план знаний объясняется еще и тем, что воспитаннику вуза сегодня нужно иметь очень высокий уровень умственного развития в связи с повышением требований к качеству подготовки специалистов в соответствии с современными общественными интересами. К сказанному необходимо добавить существенное достоинство изменений последних лет – предоставление большой самостоятельности вузам в решении вопросов приема и других важнейших сторон их деятельности.

Новыми правилами даны большие права педагогическим советам школ для направления на учебу в педагогические учебные заведения. Однако вызывает тревогу то обстоятельство, как отмечают представители многих вузов, что зачастую безликие, одинаковые характеристики, направления выдавались формально, без учета склонностей ученика к профессии учителя, а иногда их получали выпускники с низким уровнем знаний. Такая картина сохранилась и в последующие годы. К сожалению справедливость высказанного подтверждают и педагогические вузы Башкортостана. Этот недостаток можно устранить в значительной степени с помощью продуманной профориентационной характеристики, составленной на основе серьезного изучения будущего абитуриента педвуза. В самом общем виде абитуриенты педвуза должны быть тестированы по трем основным направлениям: пригодность к работе учителя по состоянию здоровья (например, лица с нарушениями речи, хроническими болезнями гортани, органов слуха или с психическими расстройствами непригодны к профессии учителя); традиционные вступительные экзамены; испытание на профессиональную пригодность, включающее анкету, небольшое сочинение о мотивах выбора профессии и специальный тест.

Анкета содержала вопросы, выясняющие педагогическую направленность, интерес к профессии учителя, готовность стать им. Каждая группа вопросов была направлена на выявление одной из указанных выше способностей. Так, например, наличие у абитуриентов организаторских способностей выяснялось с помощью вопросов: "Часто ли Вам приходилось работать на выборных должностях?", "Часто ли к Вам обращаются за советом?".

Сочинение преследовало цель — уточнить мотивы выбора профессии, осведомленность об условиях работы учителя, знание собственных возможностей в связи с выбором профессии.

Назначение теста – определение других профессионально важных для учителя черт: умение владеть речью (правильность произношения, четкость дикции, логичность и осмысленность в построении фраз), эмоционального тона изложения, умения владеть собой, способности организовать аудиторию. Следует заметить, что процедура теста предполагала проведение пробного урока перед воображаемой аудиторией по заданной теме из школьной программы.

Весьма поучительной была и организация испытания профессиональной пригодности. Оно проводилось в два дня. В первый день абитуриенты заполняли анкеты и писали сочинение. На второй день проводился "пробный урок". Тема урока определялась по принципу случайной выборки. Абитуриент в течение часа, имея под руками все необходимые материалы, готовился к уроку и давал его не более 10 минут. Итог подводился по пятибалльной шкале.

Мы подробно рассмотрели эту методику по двум соображениям: во-первых, более поздние методики практически явились ее вариациями; во-вторых, как нам кажется, она не потеряла своей актуальности и сегодня. Она во многом созвучна с последними изменениями приема в вузы. Однако следует сделать два замечания.

1. Экспертиза не должна быть перегружена еще одной проверкой документов, что на самом деле воспринимается как недоверие к школьным характеристикам и аттестату абитуриента.

2. Оценки не должны быть чрезмерно жесткими и выше требований школьных программ.

Конечно, работа в стенах вуза по отбору будущих учителей в современных условиях очень важна и нужна. Но анализ перспектив его совершенствования снова приводит нас к идее постепенного переноса в школу центра тяжести решения вопроса "кому учиться в педвузе?", определения профессиональной пригодности, прежде всего, к педагогической профессии. Есть серьезные доводы в пользу такого подхода. 1) Определение профессиональной пригодности к работе учителя, как это единодушно подчеркивают исследователи проблемы, дело сложное и требует длительных наблюдений, продолжительного и тесного общения с личностью, а возможности вступительных экзаменов, профориентационного собеседования весьма ограничены. 2) Этот период создает благоприятные условия для реализации возможностей школьного этапа педагогической ориентации, в процессе которого обеспечивается значительная психологическая готовность к учебе в педагогическом учебном заведении, формированию профессиональных знаний, умений и навыков с первых дней обучения в вузе. 3) Проведение многих видов испытаний на профессиональную пригодность в условиях школы может быть несравненно более естественным и более объективным (например, пробный урок с воображаемым классом в условиях вуза и проведение мини-урока в школе). 4) Повышается авторитет школы, рекомендация которой становится реально важным документом, а не разновидностью еще очень распространенной ныне характеристики-рекомендации, которую дают всем желающим перед началом вступительных экзаменов в вуз. 5) Отбор еще в стенах школы, хотя он может носить предварительный характер, как показывает опыт, значительно уменьшает вероятность попадания случайных претендентов в число студентов педвуза.

Приведенные доводы не должны восприниматься как попытка переложить обязанности педагогического вуза по формированию контингента студентов на школу.

Конечно, школы и педвузы совместно и только совместно должны заниматься профориентацией, отбором, подготовкой и адаптацией педагогических кадров. Педагогические вузы не смогут принимать непосредственное участие в этой работе во всех школах без исключения. Выполнение этого требования — непосильная задача для педвузов страны. Но оказание широкой научно-методической помощи школам в профориентационной работе, активное рассмотрение этих проблем в разнообразных формах повышения квалификации работников народного образования и, наконец, всесторонняя подготовка своих выпускников к тому виду деятельности учителя — не только долг каждой высшей педагогической школы, но и один из конкретных путей интеграции образования, производства и науки, являющейся основным направлением реформирования педагогической системы страны.

Может возникнуть вопрос: не явится ли перенос центра тяжести определения профессиональной пригодности и отбора учащихся для направления в педвуз дополнительной нагрузкой, которая потребует от учителей непредусмотренного расхода сил, времени? Да, действительно, может возникнуть дополнительная нагрузка, если проблемы педагогической профориентации будут решаться самостоятельно и изолированно от остальных задач школы, если они не явятся составной частью учебно-воспитательного процесса в школе.

Профессиональная адаптация занимает ключевые позиции в определении и обеспечении эффективности всей системы профессиональной ориентации. Тесная корреляция между заинтересованным, адекватным выбором профессии и профессиональной устойчивостью специалиста, качеством его работы установлена многими исследованиями. Причем уровень корреляции тем выше, чем сложнее этот вид деятельности и чем больше требует систематического самосовершенствования. Несомненно, ведущее место в ряду таких видов деятельности принадлежит учителю, однако приведенное утверждение — лишь штрих в характеристике направления профессионального становления специалистов народного образования. Этот процесс должен быть обеспечен оптимальной адаптационной базой: выверенной научно-теоретической и практической подготовкой, подкрепляемой и развиваемой непрерывной комплексной педагогической практикой в вузе и полноценной стажировкой в школе после завершения учебы.

Изучение закономерностей формирования учителя в последовательности школьник — студент педвуза — учитель-стажер могло бы помочь в создании научных основ педагогического профессионального прогнозирования. Несмотря на то, что обучение в вузе вносит в формирование специалиста решающий вклад и этот период совпадает с одним из периодов наиболее интенсивного развития человека, профессиональное прогнозирование может опираться на более расширенный временной интервал, чем пять вузовских лет. Только при таком подходе есть возможности выявления и изучения некоторых инвариантных образований и их развитие в цепи школьник — студент — учитель-стажер. В качестве таких инвариантов, в первую очередь, могут быть рассмотрены: мотивы выбора педагогической профессии, интересы, склонности и способности, профессиональная пригодность, т.е. главные составляющие профессионально-педагогической направленности личности ученика, абитуриента, студента и, наконец, учителя.

Исследование динамики этих инвариантов могло бы оказать серьезную помощь не только в обеспечении объективности отбора студентов в

педагогический университет, но и в конкретизации работы по профессиональной адаптации.

Система отбора должна быть такой, чтобы могла выполнять двуединую задачу: динамично реагировать на изменяющуюся ситуацию в обществе и сохранять (наращивать) общечеловеческие ценности в педагогической деятельности. Как бы это не звучало банально, но для этого необходимы, во-первых, правовые основы, предоставляющие органам профориентации достаточно широкие свободы и полномочия, во-вторых, творческий подход самих педагогов, занятых этим делом. Высокая теоретическая культура педагога должна в какой-то мере компенсировать торопливые указания бюрократической системы государственных органов власти. Третье тысячелетие будет несомненно веком личности, которая будет нести ответственность за настоящее и будущее, а не веком толпы, под знаменем которой этот век прошел. В педагогике будет доминировать не социализация, а индивидуализация, что не означает отказ от социализации: речь о смене доминант. Выход из кризиса лицом к будущему может быть только на основе такой философской парадигмы развития как общества, так и его системы педагогики.

#### § 4. Деятельность педвузов по подготовке студентов к работе по ориентации учащихся к учительской профессии

Во многих работах, посвященных исследованиям проблем профориентации, ставится вопрос: "Возможно ли построить профессиональную ориентацию так, чтобы потребности в кадрах по профессиям и профессиональные наклонности молодежи полностью соответствовали друг другу?".

Понятно, главная трудность в решении этой задачи лежит не в области математических методов. Она, во-первых, заключена в сложности формирования надежного прогноза структуры потребностей в кадрах отраслей народного хозяйства, науки, культуры, образования. До сих пор расчет потребности основан на ненадежных заявках предприятий и учреждений. Во-вторых, изучение и прогнозирование на его основе динамики профессиональных склонностей, определение возможных и социально справедливых и целесообразных пределов воздействия на профессиональные намерения молодежи остаются еще малоразработанными. Последнее становится особенно важным, актуальным в современных условиях развития демократизации во всех сферах общественной жизни.

Конечно, последовательная реализация концепции развития общеобразовательной школы в системе непрерывного образования несомненно будет базой для оптимального сочетания интересов общества и каждой личности в области профессионального самоопределения.

Другим кардинальным направлением для разрешения ряда проблем, вытекающих из сложности задачи определения структуры профессионального обучения в масштабах всей страны, ее крупных регионов, является процесс реформирования системы педагогики, намеченный и осуществляемый в России в последние годы. Целевая подготовка специалистов не является для нашей системы образования чем-то совершенно новым. В последние годы в ряде технических вузов станы она проходила экспериментальную проверку.

В педагогических институтах форму целевой подготовки имел в какой-то степени внеконкурсный прием из отдаленных сельских районов, школы

которых остро нуждались в учительских кадрах с высшим образованием. Достоинства и недостатки внеконкурсного приема широко обсуждались. В числе недостатков, например, необходимо указать несерьезный подход руководителей местных органов народного образования, в результате которого в качестве внеконкурсного кандидата в студенты педвуза направляется любой желающий, потому и нередко попадают в педвузы случайные люди. Очень часто внеконкурсным направлением снабжается слабый претендент при молчаливом предположении: "Сильный выпускник и без направления справится с конкурсом".

Ошибочна позиция тех педагогических вузов, приемные комиссии которых лишь ждут тех, кого пришлют, не участвуют в тщательном отборе и подготовке внеконкурсников к поступлению. Целенаправленная совместная работа школы и вуза является подготовительным этапом в выдаче выпускнику школы направления для внеконкурсного приема в педагогический университет, направление в некоторых случаях получают и выпускники предыдущих лет, работающие в школах, детских садах. Такая согласованная работа возможна только там, где руководители школ проявляют истинную заинтересованность в повышении качества учительских кадров. Если такой заинтересованности нет, в числе внеконкурсников часто оказываются случайные люди. Конечно, исключению этого негативного явления во многом могла бы помочь широкая гласность в обсуждении кандидатур на внеконкурсное направление в коллективе учителей и учащихся. Но раньше этого добиться не удавалось, в современных условиях демократии этой проблемы нет.

На протяжении многих лет мы вели тщательные наблюдения за внеконкурсниками не только в период их обучения в вузе, но и работы в школе. Правильно отобранные внеконкурсники выгодно отличаются от остальных сознательным отношением к учебе, высокой профессиональной устойчивостью после окончания вуза. Однако это относится не ко всем внеконкурсникам. Об этом говорят, например, вдвое превышающий по сравнению с другими студентами отсев среди внеконкурсников, встречающиеся отказы от возвращения в свой район, в свою школу после завершения учебы в вузе.

Есть основания утверждать, что значительные преимущества, которыми наделяются внеконкурсники при поступлении в педагогический институт, для определенной части учащихся являются более значимым "профориентационным фактором", чем любовь к детям, желание посвятить себя учительскому труду. По мере повышения учебно-воспитательного процесса в школах, улучшения обеспечения их высококвалифицированными специалистами масштабы внеконкурсного приема должны постепенно уменьшаться. Однако заметное увеличение планов внеконкурсного приема в последние годы с целью улучшения кадрового обеспечения школ отдельных районов не дало ожидаемых результатов. Таким образом, внеконкурсный прием — это не целевая подготовка в полном смысле этого слова, а скорее вынужденная временная мера. Нередко школы, выполняя, например, разрядку РОНО на будущих студентов педагогических вузов, заботятся лишь о ее количественной реализации. При этом даже специальность определяется часто случайным выбором учащегося. Вот характерный пример. Одна из абитуриенток получила рекомендацию педагогического совета школы для поступления на факультет иностранных языков. Однако документы она подала на факультет педагогики и методики начального образования, категорически отказавшись от перспективы стать учительницей английского языка. Не

остановила ее и потеря права на внеконкурсное поступление. По завершении вступительных экзаменов выяснилось, что ей недостает одного балла. Тут она вспомнила о направлении и, срочно выехав, привезла из школы направление на выбранный ею факультет. Таким образом, абитуриентка уже имела два различных направления, одно из них выдано до, а другое — после вступительных экзаменов (даже даты выдачи обоих направлений совпадают). Здесь налицо не только легкомысленное отношение к выбору профессии абитуриентки и руководителей школы, но и подлог — второе направление оформлено "задним числом".

Конечно, такой "подход" к реализации целевой подготовки не даст заметных сдвигов в повышении качества приема в педагогические вузы. Необходимо подчеркнуть, что выдача рекомендации даже воспитаннику школы, отвечающему самым высоким требованиям к будущему студенту педагогического вуза, является лишь первым шагом в целевой подготовке учителя. Мы убеждены, что направляя своего целевика в педвуз, школа должна ставить перед ним и учебным заведением задачи по "дополнительным граням" его профессиональной подготовки, в какой области он должен получить более углубленную подготовку. Конечно, эти задачи должны вытекать из конкретных потребностей данной школы и учитывать индивидуальные особенности рекомендуемого целевика. Понятно, что спектр таких задач очень широк. На основе анализа предложений руководителей школ, городских и районных отделов народного образования и изучения работы выпускников Башкирского государственного педагогического университета к числу наиболее актуальных задач необходимо отнести специальную подготовку:

- по углубленному изучению и подготовке учителя-исследователя научно-педагогической, методической проблемы, над которой работает или будет работать школа;

- по внеклассной работе по специальности (руководитель научных кружков, кружков технического, литературного творчества учащихся);

- по педагогическому руководству детскими организациями;

- по внеклассной работе с учащимися по эстетическому, физическому и военно-патриотическому воспитанию;

- по работе с родителями;

- по культурно-массовой работе среди населения.

Это очень действенный путь обеспечения более напряженной, интенсивной и целенаправленной работы студента. Такой подход предъявляет более высокие требования к вузовскому учебно-воспитательному процессу и особенно к взаимодействию системы "вуз — школа", стимулируя и конкретизируя ее. Поставленные перед студентом задачи могут быть и достаточно гибкими, корректируясь по необходимости школой, вузом и самим студентом в течение всего срока обучения. Понятно, чем более тщателен отбор кандидатур на целевую подготовку учителя, продуманна перспектива, особенности профессиональной подготовки будущего специалиста, тем меньше будут и коррективы. Целевая подготовка может реализоваться лишь при тесных и глубоких взаимосвязях школы и вуза. Именно в таком подходе необходимо видеть один из эффективных путей дальнейшего повышения качества профессиональной подготовки будущих учителей, способных творчески реализовывать идеи реформы общеобразовательной и профессиональной школы. По нашему мнению, рассматриваемый подход является одним из

эффективных путей претворения в жизнь требований современной жизни, которая в будущем соответствовала бы идеалам общечеловеческих ценностей.

Разумеется, такие предусмотренные реформами серьезные меры, как уменьшение загрузки студентов обязательными аудиторными занятиями, совершенствование самостоятельной работы, обеспечение методической помощи и контроля со стороны преподавателей, уменьшение количества студентов, приходящихся на одного преподавателя, создадут все необходимые условия для дифференциации профессиональной подготовки учителя в соответствии с пожеланиями заказчика-школы. Однако, необходимо подчеркнуть, что такой подход может реализоваться в значительной степени и при ныне действующих учебных планах, утвердившихся соотношениях аудиторных и внеаудиторных форм занятий.

При большом дефиците учителей, который испытывали школы в недавнем прошлом, перед органами народного образования в качестве первоочередной стояла задача комплектования штатов. Объективно требования к уровню профессиональной подготовки молодого специалиста ограничивались рамками его знаний, умений и навыков по своему предмету преподавания. В современных условиях, когда требования к уровню подготовки выпускника педагогического вуза неизмеримо возросли, необходимы особые усилия по формированию у будущего учителя профессиональных качеств, обусловленных современными требованиями школы.

Целевая подготовка при надлежащем подходе со стороны органов народного образования может помочь в решении такого "узкого места" учительского корпуса, как процесс постепенной феминизации педагогической профессии, ставший особенно серьезным в последние годы. Доля женщин среди учителей и руководителей органов народного образования страны в настоящее время составляет более семидесяти процентов. Есть малокомплектные школы, среди учителей которых нет ни одного мужчины. За последние годы, как отмечено, положение дел не изменилось.

Необходимо заметить, что только в торговле, кредитно-финансовых учреждениях и здравоохранении доля женщин выше, чем в просвещении. Феминизация педагогической профессии объясняется, как полагают некоторые исследователи, не только ориентацией мужчин на более высокооплачиваемые отрасли, но и привязанностью женского труда к тем отраслям и сферам общественного производства, где не требуется большого физического напряжения и в какой-то мере дублируется домашний труд. Исходя из того, что просвещение — сфера, характер и условия труда в которой соответствуют особенностям применения женского труда, высказываются предположения о сохранении в будущем тенденции к увеличению доли женщин в просвещении. Вместе с тем, в настоящее время начинают складываться другие тенденции, которые могут привести к снижению удельного веса женского труда в целом. К их числу можно отнести следующие обстоятельства.

Во-первых, из состава трудовых ресурсов нашей страны выбывают поколения с серьезным преобладанием женщин, вступают поколения с нормальной демографической структурой.

Во-вторых, раньше до половины дополнительной потребности в трудовых ресурсах покрывалось за счет домработниц, а в настоящее время этот процесс исчерпал себя практически полностью

В-третьих, совершенствуется система оплаты в различных отраслях, рынок вносит свои коррективы и в сферу образования и воспитания.

**В-четвертых, рынок труда и безработица вынуждают мужчин идти работать в школу и за низкую заработную плату.**

**Создаются реальные демографические предпосылки увеличения доли мужчин среди работников просвещения. Будут ли они реализованы, зависит от многих факторов, в том числе и социально-психологических, поскольку в сознании многих просвещение стало уделом женского труда. Требуется большая реформаторская работа с целью привлечения мужчин на педагогическую работу. Это тем более необходимо, что и в педагогических исследованиях возникновение ряда педагогических проблем объясняется отсутствием мужчин в школах.**

**Высказывая обоснованную тревогу, многие исследователи указывают на необходимость мужского педагогического влияния для правильного воспитания мальчиков, зависимость влияния мужской личности на формирование мужской индивидуальности.**

**Мы полагаем, что такое понимание необходимости привлечения юношей в педвуз роль мужчин в коллективе учителей делает односторонней. Несмотря на то, что оптимальное соотношение мужчин и женщин среди учителей пока не исследовано, из опыта следует, что мужчины необходимы педагогическому коллективу любой школы не только для оказания влияния на мальчиков. Нуждаются в таком влиянии и девочки.**

**Поэтому, ведя работу по ориентации юношей на педагогические профессии, необходимо учитывать очень сильный экономический фактор, и раскрывать привлекательность содержания педагогического труда для мужчин, подчеркивать предстоящие изменения в этом труде, которые существенно повысят авторитет учителя-мужчины.**

**Целевой подход может помочь в решении еще одной важной проблемы. Как известно, негативные явления в сфере межнациональных отношений наложили свой отпечаток и на школу. Длительное усреднение и единообразие школы не могли не привести к потере ее национальной и региональной специфики. В свою очередь, безликая школа серьезным образом тормозила рост национального самосознания, способствуя накоплению противоречий и межнациональных отношений в нашей стране. Сказанное наглядно отражается на процессе развития школ многонационального Башкортостана и России в целом. С большим сожалением приходится констатировать, что школы республики не избежали неоправданного перехода преподавания с национального на русский язык, введения башкирского языка вместо татарского без учета желания родителей и учащихся. Все это, наряду с другими социальными и экономическими факторами, способствовало возникновению известной напряженности в межнациональных отношениях. В гармонизации этих отношений одна из ведущих ролей принадлежит школе, которая способствует полному раскрытию ее национального характера при сохранении ее интернациональной открытости. В этих условиях для национальной школы важнейшее значение приобретает развитие национально-русского двуязычия. Решение этих и других проблем развития национальной школы упирается опять в подготовку учителя, следовательно, в значительной степени в "поиски педвузом своего абитуриента".**

**При этом необходимо иметь в виду две особенно актуальные в настоящее время задачи:**

**1) формирование учителя родного языка нового типа, имеющего не только высокую филологическую, психолого-педагогическую, методическую**

подготовку, но и знающего глубоко историю, традиции, искусство и культуру своего народа, народов, населяющих республику, народную педагогику, интернационалистов;

2) подготовка учителей-предметников, способных, удовлетворяя потребности школ, вести преподавание своего предмета на родном языке.

Оптимальное решение обеих задач требует научно обоснованного прогноза потребности школ в кадрах указанных профилей минимум с пятилетним опережением. Дело еще усложняется необходимостью учета особенностей процесса развития национального самосознания народов. Такой прогноз возможен только при совместной работе школ, педвузов и управленческого звена народного образования.

Понятно, что обе задачи предъявляют довольно высокие дополнительные требования к уровню подготовки абитуриента по родному языку. Сказанное особенно относится к отбору будущего учителя-предметника, знания которого по родному языку могут остаться и непроверенными на приемных экзаменах. Исключение составляют только абитуриенты — выпускники национальных школ, пожелавшие вместо экзамена по русскому языку и литературе сдать экзамен по родному языку и литературе. Такое право абитуриентов, предусмотренное правилами приема последних лет, несомненно, положительное явление. Однако, в процессе возрождения национальной школы положение безусловно нормализуется. Необходимо рассмотреть еще вопрос, связанный с подготовкой учителя-предметника для национальной школы. Речь идет о языке преподавания в педвузе. Может показаться, что ответ очевиден — учитель национальной школы должен обучаться в вузе на родном языке. Но такой ответ не всегда оправдан. Действительно, в условиях многонационального состава студентов этот подход очень труден в практической части его реализации. Конечно, несмотря на эти сложности, постепенно может быть осуществлен в вузах переход на родной язык преподавания. Однако, из многолетнего опыта вытекает и другой вариант решения проблемы. Мы считаем целесообразным сохранить в вузах русский язык преподавания, ибо уровень владения им абитуриентов нашей республики позволяет исключить даже разговоры о "языковом барьере". Более того, только обучение на русском языке в вузе создает реальные возможности овладения им на соответствующем уровне. Нетрудно убедиться в том, что обучение выпускника национальной школы в педвузе на его родном языке приведет к серьезному изъяну в его подготовке, заключающемуся в посредственном знании великого русского языка, который не удастся преодолеть самообразовательными усилиями. И, как нам кажется, тогда национально-русское двуязычие при таких полуграмотных учителях останется лишь привлекательным лозунгом, приведет школу к национальной самоизоляции, явится шагом назад в ее развитии. Описанная позиция основана на следующем выводе, который вытекает из наших многолетних наблюдений. Выпускник национальной школы, владеющий родным и русским языками на уровне школьных требований, может после прохождения обучения в вузе на русском языке успешно вести обучение на родном языке; наши тщательные наблюдения убедительно показывают, что отрыв от привычной языковой обстановки на время обучения в вузе, конечно, создает некоторые трудности в первые недели работы выпускников вуза. Эти трудности преодолимы, не принципиальны. Принципиальным является указанный отрыв от языковой среды. Хотя он и является непродолжительным, неполным, но и принципиально недопустим, ибо в этом нетрудно было усмотреть и фактор, тормозящий

развитие родного языка. Изучение родного языка, литературы и культуры, должно продолжаться на специальных занятиях на добровольной основе. Такая работа была начата и в нашем вузе. Учет потребностей развития национальной школы предъявляет дополнительные требования к национальному самосознанию будущих учителей. Учет этих требований, подготовка по ним в школьных условиях могут быть наиболее оптимально решены в условиях целевой подготовки. Пути перехода к дифференцированной подготовке учителя-целевика по заказу школы вполне понятны. На первом этапе таким заказом могут быть снабжены внеконкурсники и все те, кому педагогический совет школы дает направление-рекомендацию для поступления в педагогический вуз. Постепенно к такой системе можно будет перевести подготовку практически всех студентов.

#### **§5. Подготовка студентов педагогического вуза к профориентационной работе в школе**

Усложнение содержания подготовки специалистов всех профилей, вызванное кризисным состоянием общества, приводит к необходимости первоочередного пересмотра комплекса требований к обучаемым с целью обеспечения оптимального соответствия между требованиями и возможностями, способностями и устремлениями человека. Достижение указанной цели в решающей степени зависит от уровня постановки системы профессиональной ориентации молодежи.

Совершенствование этой работы должно идти не только в направлении улучшения профессионального просвещения, пропаганды, консультирования, но и повышения самостоятельности, активности самих молодых людей. Наиболее эффективный путь для этого — обеспечение их "профессиоведческим образованием". Необходимо заметить, что идея всеобщей профориентации среди исследователей находит много сторонников. Каждый учащийся должен не только иметь общее представление о мире профессии, подробно изучить профессиограммы наиболее для него интересных, но хорошо знать свои склонности, способности, уровень притязаний и другие личностные качества с тем, чтобы объективно, с максимально возможным уровнем самостоятельности соотнести свои возможности с требованиями, предъявляемыми к человеку избираемой профессии. Только тогда можно говорить об истинно свободном и оптимальном для личности и общества выборе профессии.

Введение нового предмета "Профессиональная ориентация. Выбор профессии" преследует прежде всего эту цель. Однако решение проблем профориентации в школах, как ранее было сказано, до сих пор еще остается на низком уровне. Одна из главных причин, как это нетрудно установить, заключается в несовершенстве подготовки учителей к профориентационной деятельности в педагогических институтах. Об этом свидетельствуют многочисленные опросы учителей. Так, группе учителей было предложено оценить по пятибалльной системе наиболее актуальные направления повышения их квалификации в условиях реформы школы. Среди этих направлений совершенствование профориентационной деятельности эксперты оценили цифрой 4,77 (первое место!).

Как же сами студенты оценивают готовность к ведению профориентационной работы в школе? Для выяснения этой самооценки студенческой готовности проводились специальные опыты (хотя и немногочисленные). По оценке

исследователей, 95% студентов вуза, в котором на протяжении многих лет ведется специальная работа, ответили, что понимают важность профориентационной работы, но только 40% считают, что имеют представление о путях ее осуществления, две трети опрошенных, по их мнению, не готовы к этому. Одним из негативных следствий такого положения дел является отсутствие систематической и эффективной работы в школах по подготовке учащихся к выбору любой, в том числе и учительской профессии. Результат: плохое знание учащимися особенностей учительского труда, низкий интерес к нему и, в конечном счете, — проблемы в формировании контингента первокурсников педвузов.

В большинстве работ, посвященных проблемам совершенствования профориентации молодежи, авторы сетуют на отсутствие больших центров профориентации, специализированных НИИ, современной диагностической аппаратуры. С этим трудно не согласиться и, возможно, что-то из перечисленного появится в не столь отдаленном будущем...

Но первоочередная задача заключается в том, чтобы за короткий срок реализовать в школах огромные и пока плохо реализуемые возможности учебно-воспитательного процесса в подготовке учащихся к сознательному выбору профессии, в том числе и педагогической.

Как известно, есть два принципиально различных подхода к кадровому обеспечению профориентационной деятельности школы.

Во многих зарубежных странах этой работой занимаются специально подготовленные профконсультанты. Следовательно, эффективность организации и осуществления профориентации во многом определяется уровнем их подготовки. Учитывая это обстоятельство, повышению качества их подготовки и обеспечению профориентационных служб профконсультантами за рубежом, особенно в последние годы, уделяется заметное внимание. В обобщенном виде вопрос о требованиях к профконсультантам сводится к пониманию проблем и нужд молодежи, знанию информации о профессиях, знанию норм и нормативов в области труда и возможностей в сфере занятости, знакомству с предметами, изучавшимися консультируемыми лицами, знанию средств обучения профподготовки, предоставляемых учебными заведениями, широкому знанию требований конкретных видов работ в отношении возраста, квалификационных требований. Профконсультант помогает индивидам в выборе профессии и подготовке к овладению профессией. Он использует: индивидуальные интервью, психологические тесты, дневники успеваемости и различные источники информации о профессиях для выявления индивидуальных интересов и склонностей консультируемых. В своем большинстве профконсультантами в развитых странах являются лица, имеющие университетское образование в области психологии, социологии или педагогики. Профконсультанты с дипломом учителя или специалисты в сфере социальных услуг должны иметь опыт практической работы, как правило, от 3 до 5 лет и пройти профориентационную подготовку на специальных курсах. О содержании работы таких курсов, например, в США можно судить по их программе:

1. Решения по профессиональной карьере и роль информации о рынке труда.
2. Сущность рынка труда.
3. Информация о рынке труда: содержание и способы получения.
4. Информация о профессиях и информация о рынке труда для консультантов.

5. Информация о штатах и местная информация для консультирования.
6. Ограничения информации.
7. Перспективы рынка труда.
8. Разработка плана мероприятий консультанта.
9. Проблемы военной карьеры.

В нашей стране утвердился другой подход: профориентационной работой должны заниматься не особо подготовленные специалисты, а все учителя в процессе учебно-воспитательной деятельности. У такого подхода есть свои "плюсы" и "минусы". Один из основных достоинств заключается в том, что профориентационная работа – проблема комплексная, сложная, на ее решение должно быть направлено преподавание всех учебных дисциплин, постановка учебно-воспитательного процесса в целом. Следовательно, ее должны решать все. В числе "минусов" — опасность, заключающаяся в том, что учитель, решая перспективные и текущие учебно-педагогические задачи, может и упустить одну из великого их множества. Однако, именно из-за плохой подготовки к этой важной работе учителей в педагогических учебных заведениях и недостаточного внимания к ней в системе повышения квалификации работающих учителей, руководителей органов народного образования "плюсы" не реализуются, а "минусы" проявляются почти полностью.

Рассмотрим подготовку студентов в педагогических вузах к этой работе и пути ее улучшения.

В учебных планах педагогических вузов профориентация не входит в число нормативных курсов. Исключение составляет лишь учебный план по специальности "Общетехнические дисциплины и труд". Проблемы профориентации находят некоторое отражение в курсах педагогики, психологии, частных методик и других дисциплин. Они при надлежащем отношении вуза, кафедр, преподавателей дают минимальную систему знаний. Считаю необходимым подчеркнуть, что она возникла не только сейчас в связи с возрастанием требований. Этот аспект подготовки учителей недооценивался на фоне невысоких требований к подготовке учащихся, на него не обращалось внимания. Именно это обстоятельство приводило вузы к разработке и внедрению специальных курсов по проблемам профориентации. Так, один из признанных спецкурсов "Основы профессиональной ориентации школьников" на протяжении многих лет ведется на педагогическом факультете Московского педагогического государственного университета. Аналогичный спецкурс в Башкирском государственном педагогическом университете имеет следующий план.

1. Диалектика общечеловеческих и конкретно-исторических ценностей в истории педагогики.

2. Сущность и история профориентационной деятельности в эволюционные и революционные периоды развития общества.

3. Специфика педагогической профориентационной работы в современной России.

5. Этапы, содержание, формы и методы педагогической профориентационной работы в учебных заведениях всех типов и форм.

6. Вопросы управления системой профориентационной работой в обществе, в вузе, школе.

При выполнении этого плана применяются самые разнообразные формы занятий: лекции преподавателей, выступления студентов с докладами, диспуты, теоретические конференции по ведущим разделам спецкурса, проводятся

экскурсии в межшкольные УПК, студенты привлекаются также к обобщению опыта педагогических коллективов ряда школ. С целью вооружения студентов практическими умениями и навыками профориентационной работы используются задания: изучить содержание, структуру профессионального труда на одном из предприятий, проследить интеллектуальное содержание труда на современном предприятии, единство физического, духовного и профессионального развития рабочих, особенности первичных производственных коллективов и их производственный потенциал; проанализировать разделы специальных педагогических журналов и составить библиографический указатель; подготовить беседу в классе о значении здоровья и путях его совершенствования соответственно требованиям профессии, о значении самовоспитания и подготовки к овладению избираемой профессией; составить и провести в классе анкету, направленную на выявление у школьников одной-двух характеристик с прогнозом формирования профессиональных намерений.

Как видим, спецкурс предусматривает очень серьезную и необходимую подготовку будущих учителей, с учетом теоретических и практических, общественных и личностных, продуктивных и репродуктивных элементов.

Возможны следующие варианты схемы подготовки будущих учителей к их профориентационной деятельности в школе.

1. Изучение двух самостоятельных спецкурсов по основам профориентации и педагогической профориентации учащихся.

2. Изучение курса, являющегося синтезом указанных двух, "Основы профориентации учащихся" с элементами системы ориентации на педагогические профессии.

3. Рассмотрение основ профориентации в процессе изучения соответствующих дисциплин, дополненное самостоятельным спецкурсом "Основы педагогической профориентации".

На наш взгляд, все варианты имеют право на жизнь. Они уже частично проверены на практике. Правда, в современных условиях дефицита часов в учебных планах предпочтительней два последних варианта. Выбор этих или каких-либо других вариантов будет зависеть и от особенностей контингента студентов, профессорско-преподавательского состава, их интересов.

Считаем необходимым подчеркнуть, что даже в том наиболее распространенном случае, когда подготовка студентов к профориентационной деятельности ограничивается чтением традиционного специального курса общей направленности, его содержание должно быть дополнено основными проблемами ориентации учащихся на педагогические профессии. Других путей преодоления странного положения дела в школе, когда она последовательно и эффективно не заботится о своем кадровом пополнении, как нам кажется, нет. Это положение, очень метко характеризующее народной поговоркой "сапожник без сапог", должно быть преодолено.

Нами разработан и апробирован последний вариант. Наш выбор объясняется не только приведенными соображениями в пользу специальной подготовки по педагогической профориентации, но и компактностью, экономичностью.

Существенному углублению подготовки студентов по педагогической профориентации может способствовать выполнение ими различных творческих заданий учебно-исследовательского характера, написание рефератов, курсовых и дипломных сочинений. Их тематика должна, естественно, вытекать из

содержания спецкурса по педагогической профориентации. Эти работы могут быть объединены в следующие группы.

1. Основы профессиональной ориентации учащихся.

2. Проблемы педагогической профориентации (престиж учительской профессии, мотивы выбора данной профессии, пригодность к ней, педагогические способности).

3. Система педагогической профориентации в школе и вузе, изучение и обобщение опыта учителей, школьных коллективов, внешкольных учреждений, вузов.

Конечно, формирование у студентов умений и навыков профориентационной работы, в том числе и на учительскую профессию, — сложный и длительный процесс, не ограничивающийся изучением, например, соответствующего спецкурса; он должен осуществляться на протяжении всего срока обучения студентов в вузе. Вполне понятно, что качественная подготовка будущих учителей к этой важной работе возможна только при условии теснейшего сотрудничества педвуза и школы. В условиях же утвердившейся в педвузах страны непрерывной педагогической практики с первого по выпускной курс имеются все возможности для реализации указанной системы подготовки будущих учителей.

Рассматривая проблемы подготовки будущих учителей к педагогической профориентации, необходимо иметь в виду еще одно обстоятельство. По-видимому, в профориентационной работе учителя не должен проявляться субъективный фактор отношения учителя к различным профессиям. Не нужно думать, что здесь речь идет только об отрицательном отношении его к той или иной профессии. Нет. Было бы неправильным навязывание любимой профессии своим ученикам. В этом утверждении проявляется особая сложность и ответственность учителя перед обществом, перед личностью ученика. Мы уже подчеркивали это. Путь предупреждения такого явления — воспитание у будущих учителей подлинно уважительного отношения к другим профессиям, представителям любого вида труда.

Как показывают наши наблюдения, среди начинающих учителей имеют место факты проявления профессионального "снобизма". Конечно, любой студент педвуза понимает, что нельзя всех учащихся ориентировать на любимые ими отрасли труда, деятельности. При этом, если у него не будет правильно сформировано внутреннее убеждение о равноправии, необходимости любых видов труда, субъективный фактор будет проявляться в незаметных для него, но, наверняка, улавливаемых чуткими учащимися проявлениях к своей "привилегированной" группе видов деятельности, области приложения сил. Кроме того, такое положение несомненно может служить предпосылкой для проявления неискренности, формализма в общении учителя с учащимися. Между тем, в работе учителя его личное отношение к различным профессиям имеет иногда очень яркие проявления. К числу крайних проявлений необходимо отнести и выражение негативного отношения учителя к своей профессии. При этом наносится огромный вред не только решению проблем педагогической профориентации, но и авторитету учения вообще. Эти проявления особенно опасны еще и потому, что они, как правило, сопровождаются отрицательным отношением самого учителя к ученикам.

Снова и снова возвращаемся к теме о том, что профессия педагога не только по существу, но и в повседневной обыденности — творческая. Профессиональная педагогическая подготовка — это, прежде всего подготовка

личности педагога: его высокой гражданственности и культуры, профессионализма и порядочности, мудрости и доброты, оптимизма и терпения, способности к повседневной нешаблонной деятельности. Так как никакая самая совершенная система обучения и воспитания не может гарантировать подготовки творческой личности, то основная проблема педагогической профориентационной работы предельно ясна: выявить способных стать учителем, то есть людей, способных жить самим и учить этому других, руководствуясь в самых обыденных делах общечеловеческими гуманистическими ценностями.

#### § 4. Деятельность педвузов по подготовке студентов к работе по ориентации учащихся к учительской профессии

Во многих работах, посвященных исследованиям проблем профориентации, ставится вопрос: "Возможно ли построить профессиональную ориентацию так, чтобы потребности в кадрах по профессиям и профессиональные наклонности молодежи полностью соответствовали друг другу?".

Понятно, главная трудность в решении этой задачи лежит не в области математических методов. Она, во-первых, заключена в сложности формирования надежного прогноза структуры потребностей в кадрах отраслей народного хозяйства, науки, культуры, образования. До сих пор расчет потребности основан на ненадежных заявках предприятий и учреждений. Во-вторых, изучение и прогнозирование на его основе динамики профессиональных склонностей, определение возможных и социально справедливых и целесообразных пределов воздействия на профессиональные намерения молодежи остаются еще малоразработанными. Последнее становится особенно важным, актуальным в современных условиях развития демократизации во всех сферах общественной жизни.

Конечно, последовательная реализация концепции развития общеобразовательной школы в системе непрерывного образования несомненно будет базой для оптимального сочетания интересов общества и каждой личности в области профессионального самоопределения.

Другим кардинальным направлением для разрешения ряда проблем, вытекающих из сложности задачи определения структуры профессионального обучения в масштабах всей страны, ее крупных регионов, является процесс реформирования системы педагогики, намеченный и осуществляемый в России в последние годы. Целевая подготовка специалистов не является для нашей системы образования чем-то совершенно новым. В последние годы в ряде технических вузов станы она проходила экспериментальную проверку.

В педагогических институтах форму целевой подготовки имел в какой-то степени внеконкурсный прием из отдаленных сельских районов, школы которых остро нуждались в учительских кадрах с высшим образованием. Достоинства и недостатки внеконкурсного приема широко обсуждались. В числе недостатков, например, необходимо указать несерьезный подход руководителей местных органов народного образования, в результате которого в качестве внеконкурсного кандидата в студенты педвуза направляется любой желающий, потому и нередко попадают в педвузы случайные люди. Очень часто внеконкурсным направлением снабжается слабый претендент при молчаливом предположении: "Сильный выпускник и без направления справится с конкурсом".

Ошибочна позиция тех педагогических вузов, приемные комиссии которых лишь ждут тех, кого пришлют, не участвуют в тщательном отборе и подготовке внеконкурсников к поступлению. Целенаправленная совместная работа школы и вуза является подготовительным этапом в выдаче выпускнику школы направления для внеконкурсного приема в педагогический университет, направление в некоторых случаях получают и выпускники предыдущих лет, работающие в школах, детских садах. Такая согласованная работа возможна только там, где руководители школ проявляют истинную заинтересованность в повышении качества учительских кадров. Если такой заинтересованности нет, в числе внеконкурсников часто оказываются случайные люди. Конечно, исключению этого негативного явления во многом могла бы помочь широкая гласность в обсуждении кандидатур на внеконкурсное направление в коллективе учителей и учащихся. Но раньше этого добиться не удавалось, в современных условиях демократии этой проблемы нет.

На протяжении многих лет мы вели тщательные наблюдения за внеконкурсниками не только в период их обучения в вузе, но и работы в школе. Правильно отобранные внеконкурсники выгодно отличаются от остальных сознательным отношением к учебе, высокой профессиональной устойчивостью после окончания вуза. Однако это относится не ко всем внеконкурсникам. Об этом говорят, например, вдвое превышающий по сравнению с другими студентами отсеб среди внеконкурсников, встречающиеся отказы от возвращения в свой район, в свою школу после завершения учебы в вузе.

Есть основания утверждать, что значительные преимущества, которыми наделяются внеконкурсники при поступлении в педагогический институт, для определенной части учащихся являются более значимым "профориентационным фактором", чем любовь к детям, желание посвятить себя учительскому труду. По мере повышения учебно-воспитательного процесса в школах, улучшения обеспечения их высококвалифицированными специалистами масштабы внеконкурсного приема должны постепенно уменьшаться. Однако заметное увеличение планов внеконкурсного приема в последние годы с целью улучшения кадрового обеспечения школ отдельных районов не дало ожидаемых результатов. Таким образом, внеконкурсный прием — это не целевая подготовка в полном смысле этого слова, а скорее вынужденная временная мера. Нередко школы, выполняя, например, разрядку РОНО на будущих студентов педагогических вузов, заботятся лишь о ее количественной реализации. При этом даже специальность определяется часто случайным выбором учащегося. Вот характерный пример. Одна из абитуриенток получила рекомендацию педагогического совета школы для поступления на факультет иностранных языков. Однако документы она подала на факультет педагогики и методики начального образования, категорически отказавшись от перспективы стать учительницей английского языка. Не остановила ее и потеря права на внеконкурсное поступление. По завершении вступительных экзаменов выяснилось, что ей недостает одного балла. Тут она вспомнила о направлении и, срочно выехав, привезла из школы направление на выбранный ею факультет. Таким образом, абитуриентка уже имела два различных направления, одно из них выдано до, а другое — после вступительных экзаменов (даже даты выдачи обоих направлений совпадают). Здесь налицо не только легкомысленное отношение к выбору профессии абитуриентки и руководителей школы, но и подлог — второе направление оформлено "задним числом".

Конечно, такой "подход" к реализации целевой подготовки не даст заметных сдвигов в повышении качества приема в педагогические вузы. Необходимо подчеркнуть, что выдача рекомендации даже воспитаннику школы, отвечающему самым высоким требованиям к будущему студенту педагогического вуза, является лишь первым шагом в целевой подготовке учителя. Мы убеждены, что направляя своего целевика в педвуз, школа должна ставить перед ним и учебным заведением задачи по "дополнительным граням" его профессиональной подготовки, в какой области он должен получить более углубленную подготовку. Конечно, эти задачи должны вытекать из конкретных потребностей данной школы и учитывать индивидуальные особенности рекомендуемого целевика. Понятно, что спектр таких задач очень широк. На основе анализа предложений руководителей школ, городских и районных отделов народного образования и изучения работы выпускников Башкирского государственного педагогического университета к числу наиболее актуальных задач необходимо отнести специальную подготовку:

- по углубленному изучению и подготовке учителя-исследователя научно-педагогической, методической проблемы, над которой работает или будет работать школа;

- по внеклассной работе по специальности (руководитель научных кружков, кружков технического, литературного творчества учащихся);

- по педагогическому руководству детскими организациями;

- по внеклассной работе с учащимися по эстетическому, физическому и военно-патриотическому воспитанию;

- по работе с родителями;

- по культурно-массовой работе среди населения.

Это очень действенный путь обеспечения более напряженной, интенсивной и целенаправленной работы студента. Такой подход предъявляет более высокие требования к вузовскому учебно-воспитательному процессу и особенно к взаимодействию системы "вуз — школа", стимулируя и конкретизируя ее. Поставленные перед студентом задачи могут быть и достаточно гибкими, корректируясь по необходимости школой, вузом и самим студентом в течение всего срока обучения. Понятно, чем более тщателен отбор кандидатур на целевую подготовку учителя, продуманна перспектива, особенности профессиональной подготовки будущего специалиста, тем меньше будут и коррективы. Целевая подготовка может реализоваться лишь при тесных и глубоких взаимосвязях школы и вуза. Именно в таком подходе необходимо видеть один из эффективных путей дальнейшего повышения качества профессиональной подготовки будущих учителей, способных творчески реализовывать идеи реформы общеобразовательной и профессиональной школы. По нашему мнению, рассматриваемый подход является одним из эффективных путей претворения в жизнь требований современной жизни, которая в будущем соответствовала бы идеалам общечеловеческих ценностей.

Разумеется, такие предусмотренные реформами серьезные меры, как уменьшение загрузки студентов обязательными аудиторными занятиями, совершенствование самостоятельной работы, обеспечение методической помощи и контроля со стороны преподавателей, уменьшение количества студентов, приходящихся на одного преподавателя, создадут все необходимые условия для дифференциации профессиональной подготовки учителя в соответствии с пожеланиями заказчика-школы. Однако, необходимо подчеркнуть, что такой подход может реализоваться в значительной степени и

при ныне действующих учебных планах, утвердившихся соотношениях аудиторных и внеаудиторных форм занятий.

При большом дефиците учителей, который испытывали школы в недавнем прошлом, перед органами народного образования в качестве первоочередной стояла задача комплектования штатов. Объективно требования к уровню профессиональной подготовки молодого специалиста ограничивались рамками его знаний, умений и навыков по своему предмету преподавания. В современных условиях, когда требования к уровню подготовки выпускника педагогического вуза неизмеримо возросли, необходимы особые усилия по формированию у будущего учителя профессиональных качеств, обусловленных современными требованиями школы.

Целевая подготовка при надлежащем подходе со стороны органов народного образования может помочь в решении такого "узкого места" учительского корпуса, как процесс постепенной феминизации педагогической профессии, ставший особенно серьезным в последние годы. Доля женщин среди учителей и руководителей органов народного образования страны в настоящее время составляет более семидесяти процентов. Есть малокомплектные школы, среди учителей которых нет ни одного мужчины. За последние годы, как отмечено, положение дел не изменилось.

Необходимо заметить, что только в торговле, кредитно-финансовых учреждениях и здравоохранении доля женщин выше, чем в просвещении. Феминизация педагогической профессии объясняется, как полагают некоторые исследователи, не только ориентацией мужчин на более высокооплачиваемые отрасли, но и привязанностью женского труда к тем отраслям и сферам общественного производства, где не требуется большого физического напряжения и в какой-то мере дублируется домашний труд. Исходя из того, что просвещение — сфера, характер и условия труда в которой соответствуют особенностям применения женского труда, высказываются предположения о сохранении в будущем тенденции к увеличению доли женщин в просвещении. Вместе с тем, в настоящее время начинают складываться другие тенденции, которые могут привести к снижению удельного веса женского труда в целом. К их числу можно отнести следующие обстоятельства.

Во-первых, из состава трудовых ресурсов нашей страны выбывают поколения с серьезным преобладанием женщин, вступают поколения с нормальной демографической структурой.

Во-вторых, раньше до половины дополнительной потребности в трудовых ресурсах покрывалось за счет домработниц, а в настоящее время этот процесс исчерпал себя практически полностью

В-третьих, совершенствуется система оплаты в различных отраслях, рынок вносит свои коррективы и в сферу образования и воспитания.

В-четвертых, рынок труда и безработица вынуждают мужчин идти работать в школу и за низкую заработную плату.

Создаются реальные демографические предпосылки увеличения доли мужчин среди работников просвещения. Будут ли они реализованы, зависит от многих факторов, в том числе и социально-психологических, поскольку в сознании многих просвещение стало уделом женского труда. Требуется большая реформаторская работа с целью привлечения мужчин на педагогическую работу. Это тем более необходимо, что и в педагогических исследованиях возникновение ряда педагогических проблем объясняется отсутствием мужчин в школах.

Высказывая обоснованную тревогу, многие исследователи указывают на необходимость мужского педагогического влияния для правильного воспитания мальчиков, зависимость влияния мужской личности на формирование мужской индивидуальности.

Мы полагаем, что такое понимание необходимости привлечения юношей в педвуз роль мужчин в коллективе учителей делает односторонней. Несмотря на то, что оптимальное соотношение мужчин и женщин среди учителей пока не исследовано, из опыта следует, что мужчины необходимы педагогическому коллективу любой школы не только для оказания влияния на мальчиков. Нуждаются в таком влиянии и девочки.

Поэтому, ведя работу по ориентации юношей на педагогические профессии, необходимо учитывать очень сильный экономический фактор, и раскрывать привлекательность содержания педагогического труда для мужчин, подчеркивать предстоящие изменения в этом труде, которые существенно повысят авторитет учителя-мужчины.

Целевой подход может помочь в решении еще одной важной проблемы. Как известно, негативные явления в сфере межнациональных отношений наложили свой отпечаток и на школу. Длительное усреднение и единообразие школы не могли не привести к потере ее национальной и региональной специфики. В свою очередь, безликая школа серьезным образом тормозила рост национального самосознания, способствуя накоплению противоречий и межнациональных отношений в нашей стране. Сказанное наглядно отражается на процессе развития школ многонационального Башкортостана и России в целом. С большим сожалением приходится констатировать, что школы республики не избежали неоправданного перехода преподавания с национального на русский язык, введения башкирского языка вместо татарского без учета желания родителей и учащихся. Все это, наряду с другими социальными и экономическими факторами, способствовало возникновению известной напряженности в межнациональных отношениях. В гармонизации этих отношений одна из ведущих ролей принадлежит школе, которая способствует полному раскрытию ее национального характера при сохранении ее интернациональной открытости. В этих условиях для национальной школы важнейшее значение приобретает развитие национально-русского двуязычия. Решение этих и других проблем развития национальной школы упирается опять в подготовку учителя, следовательно, в значительной степени в "поиски педвузом своего абитуриента".

При этом необходимо иметь в виду две особенно актуальные в настоящее время задачи:

1) формирование учителя родного языка нового типа, имеющего не только высокую филологическую, психолого-педагогическую, методическую подготовку, но и знающего глубоко историю, традиции, искусство и культуру своего народа, народов, населяющих республику, народную педагогику, интернационалистов;

2) подготовка учителей-предметников, способных, удовлетворяя потребности школ, вести преподавание своего предмета на родном языке.

Оптимальное решение обеих задач требует научно обоснованного прогноза потребности школ в кадрах указанных профилей минимум с пятилетним опережением. Дело еще усложняется необходимостью учета особенностей процесса развития национального самосознания народов. Такой прогноз

возможен только при совместной работе школ, педвузов и управленческого звена народного образования.

Понятно, что обе задачи предъявляют довольно высокие дополнительные требования к уровню подготовки абитуриента по родному языку. Сказанное особенно относится к отбору будущего учителя-предметника, знания которого по родному языку могут остаться и непроверенными на приемных экзаменах. Исключение составляют только абитуриенты — выпускники национальных школ, пожелавшие вместо экзамена по русскому языку и литературе сдать экзамен по родному языку и литературе. Такое право абитуриентов, предусмотренное правилами приема последних лет, несомненно, положительное явление. Однако, в процессе возрождения национальной школы положение безусловно нормализуется. Необходимо рассмотреть еще вопрос, связанный с подготовкой учителя-предметника для национальной школы. Речь идет о языке преподавания в педвузе. Может показаться, что ответ очевиден — учитель национальной школы должен обучаться в вузе на родном языке. Но такой ответ не всегда оправдан. Действительно, в условиях многонационального состава студентов этот подход очень труден в практической части его реализации. Конечно, несмотря на эти сложности, постепенно может быть осуществлен в вузах переход на родной язык преподавания. Однако, из многолетнего опыта вытекает и другой вариант решения проблемы. Мы считаем целесообразным сохранить в вузах русский язык преподавания, ибо уровень владения им абитуриентов нашей республики позволяет исключить даже разговоры о "языковом барьере". Более того, только обучение на русском языке в вузе создает реальные возможности овладения им на соответствующем уровне. Нетрудно убедиться в том, что обучение выпускника национальной школы в педвузе на его родном языке приведет к серьезному изъяну в его подготовке, заключающемуся в посредственном знании великого русского языка, который не удастся преодолеть самообразовательными усилиями. И, как нам кажется, тогда национально-русское двуязычие при таких полуграмотных учителях останется лишь привлекательным лозунгом, приведет школу к национальной самоизоляции, явится шагом назад в ее развитии. Описанная позиция основана на следующем выводе, который вытекает из наших многолетних наблюдений. Выпускник национальной школы, владеющий родным и русским языками на уровне школьных требований, может после прохождения обучения в вузе на русском языке успешно вести обучение на родном языке; наши тщательные наблюдения убедительно показывают, что отрыв от привычной языковой обстановки на время обучения в вузе, конечно, создает некоторые трудности в первые недели работы выпускников вуза. Эти трудности преодолимы, не принципиальны. Принципиальным является указанный отрыв от языковой среды. Хотя он и является непродолжительным, неполным, но и принципиально недопустим, ибо в этом нетрудно было усмотреть и фактор, тормозящий развитие родного языка. Изучение родного языка, литературы и культуры, должно продолжаться на специальных занятиях на добровольной основе. Такая работа была начата и в нашем вузе. Учет потребностей развития национальной школы предъявляет дополнительные требования к национальному самосознанию будущих учителей. Учет этих требований, подготовка по ним в школьных условиях могут быть наиболее оптимально решены в условиях целевой подготовки. Пути перехода к дифференцированной подготовке учителя-целевика по заказу школы вполне понятны. На первом этапе таким заказом могут быть снабжены внеконкурсники и все те, кому педагогический совет

школы дает направление-рекомендацию для поступления в педагогический вуз. Постепенно к такой системе можно будет перевести подготовку практически всех студентов.

#### §5. Подготовка студентов педагогического вуза к профориентационной работе в школе

Усложнение содержания подготовки специалистов всех профилей, вызванное кризисным состоянием общества, приводит к необходимости первоочередного пересмотра комплекса требований к обучаемым с целью обеспечения оптимального соответствия между требованиями и возможностями, способностями и устремлениями человека. Достижение указанной цели в решающей степени зависит от уровня постановки системы профессиональной ориентации молодежи.

Совершенствование этой работы должно идти не только в направлении улучшения профессионального просвещения, пропаганды, консультирования, но и повышения самостоятельности, активности самих молодых людей. Наиболее эффективный путь для этого — обеспечение их "профессиоведческим образованием". Необходимо заметить, что идея всеобщей профориентации среди исследователей находит много сторонников. Каждый учащийся должен не только иметь общее представление о мире профессии, подробно изучить профессиограммы наиболее для него интересных, но хорошо знать свои склонности, способности, уровень притязаний и другие личностные качества с тем, чтобы объективно, с максимально возможным уровнем самостоятельности соотнести свои возможности с требованиями, предъявляемыми к человеку избираемой профессии. Только тогда можно говорить об истинно свободном и оптимальном для личности и общества выборе профессии.

Введение нового предмета "Профессиональная ориентация. Выбор профессии" преследует прежде всего эту цель. Однако решение проблем профориентации в школах, как ранее было сказано, до сих пор еще остается на низком уровне. Одна из главных причин, как это нетрудно установить, заключается в несовершенстве подготовки учителей к профориентационной деятельности в педагогических институтах. Об этом свидетельствуют многочисленные опросы учителей. Так, группе учителей было предложено оценить по пятибалльной системе наиболее актуальные направления повышения их квалификации в условиях реформы школы. Среди этих направлений совершенствование профориентационной деятельности эксперты оценили цифрой 4, 77 (первое место!).

Как же сами студенты оценивают готовность к ведению профориентационной работы в школе? Для выяснения этой самооценки студенческой готовности проводились специальные опыты (хотя и немногочисленные). По оценке исследователей, 95% студентов вуза, в котором на протяжении многих лет ведется специальная работа, ответили, что понимают важность профориентационной работы, но только 40% считают, что имеют представление о путях ее осуществления, две трети опрошенных, по их мнению, не готовы к этому. Одним из негативных следствий такого положения дел является отсутствие систематической и эффективной работы в школах по подготовке учащихся к выбору любой, в том числе и учительской профессии. Результат: плохое знание учащимися особенностей учительского труда, низкий интерес к нему и, в конечном счете, — проблемы в формировании контингента первокурсников педвузов.

В большинстве работ, посвященных проблемам совершенствования профориентации молодежи, авторы сетуют на отсутствие больших центров профориентации, специализированных НИИ, современной диагностической аппаратуры. С этим трудно не согласиться и, возможно, что-то из перечисленного появится в не столь отдаленном будущем...

Но первоочередная задача заключается в том, чтобы за короткий срок реализовать в школах огромные и пока плохо реализуемые возможности учебно-воспитательного процесса в подготовке учащихся к сознательному выбору профессии, в том числе и педагогической.

Как известно, есть два принципиально различных подхода к кадровому обеспечению профориентационной деятельности школы.

Во многих зарубежных странах этой работой занимаются специально подготовленные профконсультанты. Следовательно, эффективность организации и осуществления профориентации во многом определяется уровнем их подготовки. Учитывая это обстоятельство, повышению качества их подготовки и обеспечению профориентационных служб профконсультантами за рубежом, особенно в последние годы, уделяется заметное внимание. В обобщенном виде вопрос о требованиях к профконсультантам сводится к пониманию проблем и нужд молодежи, знанию информации о профессиях, знанию норм и нормативов в области труда и возможностей в сфере занятости, знакомству с предметами, изучавшимися консультируемыми лицами, знанию средств обучения профподготовки, предоставляемых учебными заведениями, широкому знанию требований конкретных видов работ в отношении возраста, квалификационных требований. Профконсультант помогает индивидам в выборе профессии и подготовке к овладению профессией. Он использует: индивидуальные интервью, психологические тесты, дневники успеваемости и различные источники информации о профессиях для выявления индивидуальных интересов и склонностей консультируемых. В своем большинстве профконсультантами в развитых странах являются лица, имеющие университетское образование в области психологии, социологии или педагогики. Профконсультанты с дипломом учителя или специалисты в сфере социальных услуг должны иметь опыт практической работы, как правило, от 3 до 5 лет и пройти профориентационную подготовку на специальных курсах. О содержании работы таких курсов, например, в США можно судить по их программе:

1. Решения по профессиональной карьере и роль информации о рынке труда.
2. Сущность рынка труда.
3. Информация о рынке труда: содержание и способы получения.
4. Информация о профессиях и информация о рынке труда для консультантов.
5. Информация о штатах и местная информация для консультирования.
6. Ограничения информации.
7. Перспективы рынка труда.
8. Разработка плана мероприятий консультанта.
9. Проблемы военной карьеры.

В нашей стране утвердился другой подход: профориентационной работой должны заниматься не особо подготовленные специалисты, а все учителя в процессе учебно-воспитательной деятельности. У такого подхода есть свои "плюсы" и "минусы". Один из основных достоинств заключается в том, что профориентационная работа – проблема комплексная, сложная, на ее решение

должно быть направлено преподавание всех учебных дисциплин, постановка учебно-воспитательного процесса в целом. Следовательно, ее должны решать все. В числе "минусов" — опасность, заключающаяся в том, что учитель, решая перспективные и текущие учебно-педагогические задачи, может и упустить одну из великого их множества. Однако, именно из-за плохой подготовки к этой важной работе учителей в педагогических учебных заведениях и недостаточного внимания к ней в системе повышения квалификации работающих учителей, руководителей органов народного образования "плюсы" не реализуются, а "минусы" проявляются почти полностью.

Рассмотрим подготовку студентов в педагогических вузах к этой работе и пути ее улучшения.

В учебных планах педагогических вузов профориентация не входит в число нормативных курсов. Исключение составляет лишь учебный план по специальности "Общетеchnические дисциплины и труд". Проблемы профориентации находят некоторое отражение в курсах педагогики, психологии, частных методик и других дисциплин. Они при надлежащем отношении вуза, кафедр, преподавателей дают минимальную систему знаний. Считаю необходимым подчеркнуть, что она возникла не только сейчас в связи с возрастанием требований. Этот аспект подготовки учителей недооценивался на фоне невысоких требований к подготовке учащихся, на него не обращалось внимания. Именно это обстоятельство приводило вузы к разработке и внедрению специальных курсов по проблемам профориентации. Так, один из признанных спецкурсов "Основы профессиональной ориентации школьников" на протяжении многих лет ведется на педагогическом факультете Московского педагогического государственного университета. Аналогичный спецкурс в Башкирском государственном педагогическом университете имеет следующий план.

1. Диалектика общечеловеческих и конкретно-исторических ценностей в истории педагогики.

2. Сущность и история профориентационной деятельности в эволюционные и революционные периоды развития общества.

3. Специфика педагогической профориентационной работы в современной России.

5. Этапы, содержание, формы и методы педагогической профориентационной работы в учебных заведениях всех типов и форм.

6. Вопросы управления системой профориентационной работой в обществе, в вузе, школе.

При выполнении этого плана применяются самые разнообразные формы занятий: лекции преподавателей, выступления студентов с докладами, диспуты, теоретические конференции по ведущим разделам спецкурса, проводятся экскурсии в межшкольные УПК, студенты привлекаются также к обобщению опыта педагогических коллективов ряда школ. С целью вооружения студентов практическими умениями и навыками профориентационной работы используются задания: изучить содержание, структуру профессионального труда на одном из предприятий, проследить интеллектуальное содержание труда на современном предприятии, единство физического, духовного и профессионального развития рабочих, особенности первичных производственных коллективов и их производственный потенциал; проанализировать разделы специальных педагогических журналов и составить библиографический указатель; подготовить беседу в классе о значении здоровья

и путях его совершенствования соответственно требованиям профессии, о значении самовоспитания и подготовки к овладению избираемой профессией; составить и провести в классе анкету, направленную на выявление у школьников одной-двух характеристик с прогнозом формирования профессиональных намерений.

Как видим, спецкурс предусматривает очень серьезную и необходимую подготовку будущих учителей, с учетом теоретических и практических, общественных и личностных, продуктивных и репродуктивных элементов.

Возможны следующие варианты схемы подготовки будущих учителей к их профориентационной деятельности в школе.

1. Изучение двух самостоятельных спецкурсов по основам профориентации и педагогической профориентации учащихся.

2. Изучение курса, являющегося синтезом указанных двух, "Основы профориентации учащихся" с элементами системы ориентации на педагогические профессии.

3. Рассмотрение основ профориентации в процессе изучения соответствующих дисциплин, дополненное самостоятельным спецкурсом "Основы педагогической профориентации".

На наш взгляд, все варианты имеют право на жизнь. Они уже частично проверены на практике. Правда, в современных условиях дефицита часов в учебных планах предпочтительней два последних варианта. Выбор этих или каких-либо других вариантов будет зависеть и от особенностей контингента студентов, профессорско-преподавательского состава, их интересов.

Считаем необходимым подчеркнуть, что даже в том наиболее распространенном случае, когда подготовка студентов к профориентационной деятельности ограничивается чтением традиционного специального курса общей направленности, его содержание должно быть дополнено основными проблемами ориентации учащихся на педагогические профессии. Других путей преодоления странного положения дела в школе, когда она последовательно и эффективно не заботится о своем кадровом пополнении, как нам кажется, нет. Это положение, очень метко характеризующее народной поговоркой "сапожник без сапог", должно быть преодолено.

Нами разработан и апробирован последний вариант. Наш выбор объясняется не только приведенными соображениями в пользу специальной подготовки по педагогической профориентации, но и компактностью, экономичностью.

Существенному углублению подготовки студентов по педагогической профориентации может способствовать выполнение ими различных творческих заданий учебно-исследовательского характера, написание рефератов, курсовых и дипломных сочинений. Их тематика должна, естественно, вытекать из содержания спецкурса по педагогической профориентации. Эти работы могут быть объединены в следующие группы.

1. Основы профессиональной ориентации учащихся.

2. Проблемы педагогической профориентации (престиж учительской профессии, мотивы выбора данной профессии, пригодность к ней, педагогические способности).

3. Система педагогической профориентации в школе и вузе, изучение и обобщение опыта учителей, школьных коллективов, внешкольных учреждений, вузов.

Конечно, формирование у студентов умений и навыков профориентационной работы, в том числе и на учительскую профессию, — сложный и длительный

процесс, не ограничивающийся изучением, например, соответствующего спецкурса; он должен осуществляться на протяжении всего срока обучения студентов в вузе. Вполне понятно, что качественная подготовка будущих учителей к этой важной работе возможна только при условии теснейшего сотрудничества педвуза и школы. В условиях же утвердившейся в педвузах страны непрерывной педагогической практики с первого по выпускной курс имеются все возможности для реализации указанной системы подготовки будущих учителей.

Рассматривая проблемы подготовки будущих учителей к педагогической профориентации, необходимо иметь в виду еще одно обстоятельство. По-видимому, в профориентационной работе учителя не должен проявляться субъективный фактор отношения учителя к различным профессиям. Не нужно думать, что здесь речь идет только об отрицательном отношении его к той или иной профессии. Нет. Было бы неправильным навязывание любимой профессии своим ученикам. В этом утверждении проявляется особая сложность и ответственность учителя перед обществом, перед личностью ученика. Мы уже подчеркивали это. Путь предупреждения такого явления — воспитание у будущих учителей подлинно уважительного отношения к другим профессиям, представителям любого вида труда.

Как показывают наши наблюдения, среди начинающих учителей имеют место факты проявления профессионального "снобизма". Конечно, любой студент педвуза понимает, что нельзя всех учащихся ориентировать на любимые ими отрасли труда, деятельности. При этом, если у него не будет правильно сформировано внутреннее убеждение о равноправии, необходимости любых видов труда, субъективный фактор будет проявляться в незаметных для него, но, наверняка, улавливаемых чуткими учащимися проявлениях к своей "привилегированной" группе видов деятельности, области приложения сил. Кроме того, такое положение несомненно может служить предпосылкой для проявления неискренности, формализма в общении учителя с учащимися. Между тем, в работе учителя его личное отношение к различным профессиям имеет иногда очень яркие проявления. К числу крайних проявлений необходимо отнести и выражение негативного отношения учителя к своей профессии. При этом наносится огромный вред не только решению проблем педагогической профориентации, но и авторитету учения вообще. Эти проявления особенно опасны еще и потому, что они, как правило, сопровождаются отрицательным отношением самого учителя к ученикам.

Снова и снова возвращаемся к теме о том, что профессия педагога не только по существу, но и в повседневной обыденности — творческая. Профессиональная педагогическая подготовка — это, прежде всего подготовка личности педагога: его высокой гражданственности и культуры, профессионализма и порядочности, мудрости и доброты, оптимизма и терпения, способности к повседневной нешаблонной деятельности. Так как никакая самая совершенная система обучения и воспитания не может гарантировать подготовки творческой личности, то основная проблема педагогической профориентационной работы предельно ясна: выявить способных стать учителями, то есть людей, способных жить самим и учить этому других, руководствуясь в самых обыденных делах общечеловеческими гуманистическими ценностями.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Общеобразовательная школа, как мы выяснили во введении и в первой главе, возникла вместе с рационализмом Нового времени и была ответом на потребность общества на обезличенных индивидов, отличающихся друг от друга лишь уровнем интеллектуального потенциала. В этот период — становления капиталистического общества — исчезает сословное деление общества и появляется формальное равенство граждан. Индивиды отличаются друг от друга лишь богатством; тем, что имеет каждый соответственно своим способностям. Этой философии общества и соответствовала педагогика умственного развития, общеобразовательная школа. Все равны — но различаются лишь по личным достоинствам и качествам, среди которых главное качество — интеллект. Школа в широком смысле отказалась от средневековой сословно-семейной школы и стала общеобразовательной. Индустриально-научная культура создала соответствующую ей школу и воспроизводила ее, модифицируя в деталях соответственно изменяющимся историческим условиям, до сегодняшнего дня.

XX век выявил, что общество стоит на пороге смены общественной философии. Безличное гражданское общество с формальным равенством граждан уже не может удовлетворять новым потребностям постиндустриального общества. Нужны Личности, способные отвечать за Себя и за Историю с позиций космического развития. В противном случае человеческая цивилизация может закончить свое существование в тупике термоядерного безумия или экологического коллапса. Прежняя общеобразовательная школа, возникшая для обслуживания потребностей индустриального общества Нового времени, не способна адекватно отражать потребности постиндустриального общества Новейшего времени. Третье тысячелетие ознаменует эпоху космической Личности, соответственно этому необходима иная, чем общеобразовательная, Школа. Необходима школа Личности, или Школа личности.

Россия неожиданно для себя оказалась на трагической грани небытия. Почти десять лет продолжается кризис, точнее, цепь кризисных явлений, конца которых не видно. Если человечество решает в ближайшей перспективе быть ему или нет, то россияне решают этот вопрос уже не в перспективе, а в настоящей действительности. Для миллионов граждан нашей страны ответ "не быть" уже прозвучал и как смерть в локальных гражданских войнах, и как смерть от нищеты и болезней, и как моральное падение, и как эстетическое обнищание, и как потеря надежды на что-то положительное. В такой ситуации педагогика не может оставаться, во-первых, прежней, неизменной, во-вторых, в стороне. Педагогика — это общественный механизм связи поколений на векторе роста в людях гуманистического начала. Разрушение, деградация, смерть противны педагогике по ее сути. Педагогика — начало жизнеутверждающее, оптимистическое, созидательное. В современной общественной ситуации она выполняет две главные функции: стремится сохранить истинное, доброе и красивое, что создано прежними поколениями; и научить новое поколение быть людьми в цивилизационном и космическом смысле. Для этого необходимы учителя, которые бы сами жили по высшим общечеловеческим ценностям и учили молодое поколение ориентироваться в своей жизни в это трудное время на них. Поиск таких ориентированных на общечеловеческие ценности личностей, способных стать учителями нынешнего поколения россиян, чтобы хоть в какой-то степени гарантировать возможность

цивилизированного будущего страны, и составляет сущность педагогической профориентационной работы.

В предлагаемой монографии мы стремились найти "опорные точки" подготовки учителей, выяснить механизмы профориентации во всем диапазоне этой деятельности. Мы исходили из исторического опыта педагогики и конкретных реалий современной действительности, поэтому "вечных рецептов" в нашей работе нет. Скорее, здесь сделана попытка демонстрации того, как оперативно должна реагировать профориентационная работа на динамичную (или даже кризисную) общественную ситуацию. Дан своеобразный, как говорили в старой философии, "опыт" творческого отношения к реальной жизненной ситуации.

В чем авторы не сомневались ни на миг – в могучем потенциале страны и его граждан, а также в своем искреннем желании внести свой, пусть маленький, вклад в возрождение Родины. На этом пути учителям приготовлена нелегкая участь. Но они не теряли и не теряют своих лучших качеств никогда. Это обнадеживает, ободряет, вселяет уверенность, придает силы. Наша работа посвящена простому учителю России конца двадцатого века, который своим терпением к невзгодам жизни и любовью к детям закладывает надежный фундамент завтрашней, хочется верить, лучшей жизни.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абдулкарисов Х.А., Фефилова В.Л. Профессиональная адаптация студентов младших курсов педагогических вузов. Профессиональная подготовка учителя в системе высшего образования. Межвуз. сб.науч. трудов. М., 1982.
2. Абрахам Маслоу. Цель и значение гуманистического образования // Здравый смысл. 1998. № 6. С. 27-42.
3. Аванесов В.С. О профессиональном самоопределении школьников // Советская педагогика. 1985. № 7.
4. Алексеев В.П., Першиц А.И. История первобытного общества. М., 1990.
5. Антология гуманной педагогики. Выготский. /Составитель и автор предисловия А.А. Леонтьев. М., 1996.
6. Антология гуманной педагогики. Коменский. /Составитель И.Д. Чечель. М., 1996.
7. Ардаширова Э.Т. Духовная культура и эстетическая педагогика. Уфа, 1994.
8. Асадуллин Р.М. Лабиринты педагогики. Казань, 1997.
9. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект. М. 1977.
10. Батракова С.Н., Левина М.М. Эмоциональное воздействие на учащихся в процессе обучения // Советская педагогика. 1981. №3. С. 28-32.
11. Белозерцев Е.П. Подготовка учителя в условиях перестройки. М., 1989. С. 50-51.
12. Беляева Н.А. О роли субъективного фактора и формировании интереса к профессии учителя. // Формирование духовных потребностей учащейся молодежи. Новосибирск, 1976.
13. Берулава М.Н. Интеграция содержания образования. М., 1993.
14. Беспядько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989.
15. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.

16. Борисенков В.П. Школа России: прошлое и настоящее // Педагогика. 1993. № 4. С. 3-15.
17. Бреев С.И. История педагогики. Саранск, 1994.
18. Великанова А.К., Горелова Т.И. Факультативные занятия как одно из форм углубленного и дифференцированного обучения в общеобразовательной школе. Новосибирск, 1980.
19. Волович Н.Д. Подготовка педагогов общеобразовательных учреждений к исследовательской деятельности как фактор повышения их квалификации // Автореф. дисс. канд. пед. наук. Уфа, 1998.
20. Вопросы истории советской и зарубежной школы и педагогики. (Сборник трудов). М., 1975.
21. Воробьева Т.А. Методические предпосылки и опыт разработки методики отбора к профессии учителя // Автореф. дисс. канд. пед. наук. Л., 1971.
22. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. М., 1982-84.
23. Геворкян Е.Н. Инновационные процессы в высшей школе России в условиях переходной экономики // Автореф. дисс. канд. социол. наук. Саратов, 1997.
24. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995.
25. Гильбух Ю.З. Психодиагностика в школе. М., 1989.
26. Гончаров И. Новая школа России: какой ей быть? // Воспитание школьников. 1997. № 1. С. 2-5.
27. Гринене Э., Марачинскене Э. Адаптация детей к учебной деятельности при начале обучения с шести лет. // Возрастные особенности физиологических систем детей и подростков. М., 1985.
28. Громбах С.М. Об обучении детей 6-летнего возраста (гигиенический аспект) // Советская педагогика. 1981. № 12. С. 42-46.
29. Гурвич К.М. Индивидуально психологические особенности школьников. М., 1988.
30. Гуревич К.М. Индивидуально-психологические особенности школьников. М., 1988.
31. Гуревич К.М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы. М., 1970.
32. Давыдов В.В. Генезис личности в детском возрасте // Вопросы психологии. 1992. № 1-2.
33. Девяткова С.В., Купцов В.И. XX столетие - век образования // Философия образования. М., 1996. С. 97-103.
34. Дреус У., Фурман Э. Организация урока. М., 1984.
35. Еремеев А.М. Организация обучения школьников с учетом уровня их работоспособности // Гиг. и сан. 1981. №11. С. 27-29.
36. Еремкина О.В. Совместная деятельность пединститута и сельской по ориентации старшеклассников на педагогическую профессию. Учебное пособие. Уфа, 1985.
37. Жильцов П.А., Величкова В.М. Учитель сельской школы. Учебное пособие. М., 1988.
38. Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогика. М., 1963.
39. Загвязинский В.И. Педагогическое предвидение. М., 1987.

40. Закиров Г.С. О подготовке студентов пединститута к руководству педагогической профориентацией учащихся. Сб. подготовка будущих учителей. Казань, 1985.
41. Зарудная А.А. Мотивы выбора профессии и специальности студентами пединститута. Межведомственные научные сборники. Вып. VII. Педагогика и психология. Минск, 1975.
42. Захаров Н.Н. Профессиональная ориентация школьников. Учебное пособие для студентов – слушателей факультета общественных профессий. М., 1988
43. Звайсбург А.А. Готовить школьников к рабочим профессиям // Советская педагогика. 1986. № 6.
44. Зеньковский В.В. Педагогика. М.: Православный Свято-Тихоновский богословский институт, 1996.
45. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., 1993.
46. Зубкова В.М. Гигиена обучения детей в школе 6-летнего возраста. // Гигиенические аспекты реформы общеобразовательной школы. М., 1985. С. 23-34.
47. Изучение проблем профессиональной этики со студентами педвуза. Учебное пособие под ред. Э.Г. Котяшкина. М., 1970.
48. Ильин В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс). М., 1980.
49. Ильин Е.Н. Путь к ученику. М., 1988.
50. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. М., 1991.
51. Исследования по общей теории систем. М., 1969;
52. Истомина Н.Б. Развивающее обучение // Начальная школа. 1996. № 12. С. 30-34.
53. История педагогики. В 2-х частях / Под ред. А.И. Пискунова. М., 1998.
54. Казахина М.Г. Изучение жизненных целей школьников // Педагогика. 1985. №11.
55. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. М., 1990.
56. Кантонистова Н.С. Особенности интеллектуального развития детей разного пола // Гиг. и сан. 1982. №5. С. 32-35.
57. Карташов Г.А. Профессиональный труд в системе ценностных ориентаций студентов колледжей // Автореф. дисс. канд. социол. наук. – Уфа, 1997.
58. Киколов А.И. Обучение и здоровье. М., 1985.
59. Кирпичникова В.Г. Психология обучения школьников. М., 1976.
60. Коган В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации // Вопросы психологии. 1984. №4. С. 89-95.
61. Кожев А. Тирания и мудрость // Вопросы философии. 1998. № 6. С. 92-119.
62. Колесников Л.Ф. Резервы эффективности педагогического труда. - Новосибирск, 1985.
63. Коменский Я.А. Избр. пед. соч. /Под ред. А.А. Красновского. М., 1955.
64. Коменский Я.А. Избранные страницы: Из кн. "Великая дидактика" // Биология в школе. 1975. № 5. С. 16-19.
65. Коменский Я.А. Материнская школа /Под ред. А.А. Красновского. М., 1947.
66. Кориетов Г.Б. Всемирная история педагогики. М., 1994.

67. Крутецкий В.А. Педагогические способности как профессионально значимые качества личности в системе формирования социально-активной личности учителя. Сб. научных трудов. М., 1983.
68. Кузнецов О.Н., Лебедев В.И. Психология и психопатология одиночества. М., 1972.
69. Кузьмина И.В. Очерки психологии труда учителя. Изд-во ЛГУ, 1967.
70. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М., 1990.
71. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. Л., 1995.
72. Кулапина Г.М., Кулапина О.В. Необходимость создания системы непрерывного профессионального образования // Проблемы гуманизации вузовского образования. Вып. 3. Ч. 3. Тольятти, 1997. С. 87-93.
73. Лазарев В.А. Профильные школы: воспитание талантов // Советская педагогика. 1990. №6. С. 15-19.
74. Лангмейер Й., Матейчик З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага, 1984.
75. Лебедев В.И. "Тайна" психики без тайн. М., 1977.
76. Левик Б. История зарубежной музыки. М., 1961.
77. Левицкий Н.Ю. Новая модель школы // География в школе. 1991. №6. С. 34-36.
78. Леднев В.С. Содержание образования. М., 1989.
79. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. М., 1977.
80. Летурно Ш. Эволюция воспитания у различных человеческих рас. СПб., 1900.
81. Литвинова Н.П. Образование в условиях интенсификации экономики. М., 1989.
82. Лихачев Б.Т. Педагогика. М., 1995.
83. Лязина Ю.А. Социальные перемещения молодежи в студенчество // Автореф. дисс. канд. социол. наук. Уфа, 1999.
84. Макаренко А.С. Избр. пед. соч. М., 1978.
85. Манова-Томова В.С. и др. Психологическая реабилитация при нарушениях поведения в детском возрасте. София, 1981.
86. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993.
87. Матюнин Б.Г. Нетрадиционная педагогика. М.: Школа-Пресс, 1994.
88. Методическая разработка лабораторных занятий по возрастной физиологии и школьной гигиене. Уфа, 1998.
89. Мир детства: Младший школьник. М., 1981.
90. Монро П. История педагогики: Древность и средние века. М., 1923.
91. Мукаева О.Д. Прогрессивные народные традиции в подготовке учителей // Советская педагогика. 1987. № 1.
92. Муминова Р.А. О некоторых вопросах системы управления образованием // Проблемы обучения и воспитания молодежи. Уфа, 1995.
93. Мухамедова Л.И. Регионально-психологические факторы профессиональной подготовки управленческих кадров в системе образования // Рос. акад. гос. службы при Президенте Российской Федерации. М., 1998.
94. Мухина В.С. Детская психология. - М., 1985.
95. Непрерывное педагогическое образование // Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. СПб, 1996.

96. Нигматов З.Г. Проблема гуманистического воспитания в татарской народной педагогике // Учен. зап. Казан. пед. института. Казань, 1979.
97. Новик И.Б. Система: жизнь - смерть. М., 1992;
98. Новые педагогические технологии. М., 1997.
99. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. М., 1991.
100. Орлов Ю.М. Оздоровляющее мышление // Народное образование. 1992. № 9-10.
101. Орлова А.П. Национальной школе – опыт народной педагогики // Советская педагогика. 1991. № 7.
102. Осмоловская И.М. Дидактические основания отбора ценностей и базовое содержание образования. // Научные достижения и народное образование: Информационный сборник. Вып. 10 (34). М., 1992. С. 14-26.
103. Парамей Г.В. Педагогическая профориентация в школе // Советская педагогика. 1990. №1. С.89-87.
104. Педагогическое наследие. М., 1989.
105. Пеньков В.Е. Формирование профессионально-личностной устойчивости будущего учителя в процессе обучения в вузе // Автореф. дисс. канд. пед. наук. Белгород, 1997.
106. Пивоварова Г.Н. Стресс и его влияние на формирование характера. // Эмоциональный стресс и пограничные нервно-психические расстройства. Л., 1977. С. 95-99.
107. Полякова А.В. Усвоение знаний и развитие младших школьников. М., 1978.
108. Поршнев Б.Ф. О начале человеческой истории. М., 1974.
109. Пратусевич Ю.М. Определение работоспособности учащихся. М., 1985.
110. Прессман Л.П. Экранно-звуковые средства обучения по гуманитарному циклу // Советская педагогика. 1982. №10. С. 62-66.
111. Прокопьев В.Б. Развитие городской школы на современном этапе: социально-педагогические аспекты. Улан-Удэ, 1998.
112. Прохорова И. Музыкальная литература зарубежных стран. М., 1987.
113. Прохорова И., Скудина Г. Советская музыкальная литература. М., 1972.
114. Психологический словарь. М., 1983.
115. Ратгер М. Помощь трудным детям. М., 1987.
116. Рахимов А.З. Нравственная психология: Возрастные этапы психического и нравственного становления человека. Уфа, 1995.
117. Рахимов А.З. Психодидактика. Уфа, 1996.
118. Рахимов А.З. Психология семьи. Уфа, 1996.
119. Рахимов А.З. Формирование творческого мышления школьников в процессе учебной деятельности. Уфа, 1988.
120. Репкина Н.В. Что такое развивающее обучение? Томск, 1993.
121. Руднева Е. И., Семилетов С.С. Профессиональная ориентация в общеобразовательной школе Японии // Педагогика. 1981. № 12.
122. Руткевич М.Н. Изменение социальной роли общеобразовательной школы в России // Социологические исследования. 1996. № 10-12.
123. Ручьевская Е. П.И. Чайковский. 1840-1893. М., 1963.
124. С тревогой за судьбу наших детей // Школа и производство. 1994. № 3. С. 2-5.

125. Сапожникова Г.М. Некоторые факторы, формирующие особенности дневной динамики работоспособности младших школьников // Гиг. и сан. 1983. №2. С. 21-24.
126. Сафин В.Ф. Введение в психодиагностику личности школьника. Уфа, 1990.
127. Сафин В.Ф. Психология самоопределения личности. Свердловск, 1986.
128. Сахаров В.Ф., Сазонов А.Д. Профессиональная ориентация школьников: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М., 1982.
129. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М., 1998.
130. Семенов А. Лучшие школы мира // Знание - сила. 1995. № 6. С. 102-109.
131. Семин А.А. Школа: путь к человеческой гармонии // Свободная мысль. 1991. № 6. С. 82-86.
132. Сиволапов А.В. К новой модели обучения: социокультурный подход. // Социологические исследования. 1994. № 3. С. 88-92.
133. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М., 1976.
134. Смирнова Э. Русская музыкальная литература. М., 1974.
135. Степанова И.Н. Философско-антропологическое основание современных стратегий образования и воспитания // Наука и образование Зауралья. 1998. № 1.
136. Суворов И. В комиссии ЮНЕСКО по вопросам профессиональной ориентации и профессиональной консультации // Советская педагогика. 1971. № 3.
137. Сухомлинский В.А. Избр. пед. соч. В 3-х т. М., 1979.
138. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев, 1972.
139. Терегулов Ф.Ш. Передовой педагогический опыт: Теория распознавания, изучения, обобщения, распространения и внедрения. М., 1992.
140. Терегулов Ф.Ш. Учителю о передовом педагогическом опыте. Уфа, 1990.
141. Томас Й. Вейс. Как помочь ребенку. Опыт лечебной педагогики в Кемпхил-общинах. М., 1992.
142. Усова А.В. О критериях и уровнях сформированности познавательных умений у учащихся // Советская педагогика. 1980. №12. С. 45-48.
143. Уссинг Ж. Воспитание и образование у греков и римлян. СПб., 1899.
144. Фархшатов М.Н. Народное образование в Башкирии в прореформенный период. 60-90-е годы XIX в. М., 1994.
145. Фейчина А., Дубровина Т. Утомляемость школьников и интенсификация обучения // Народное образование. 1982. №10. С. 78-80.
146. Фельдштейн Д.М. Психология развития личности в онтогенезе. М., 1989.
147. Финогентов В.Н. Лекции по философии. Уфа, 1998.
148. Фомичева И.Г. Модели педагогической деятельности: опыт систематизации // Тюмень, 1997.
149. Формирование социально активной личности учителя // Сб. научных трудов. М., 1983.
150. Фрид Э. М.П. Мусоргский. 1839-1881. М., 1963.

151. Фромм Э. Бегство от свободы. М., 1994.
152. Фруммин И.Д. Как преодолеть отчуждение от школы? // Педагогика. 1993. №2. С. 45-51.
153. Хазиев В.С. Из мышления о педагогике. Уфа, 1998.
154. Хазиев В.С. Роса истины. Уфа, 1998.
155. Хакен Г. Синергетика: Иерархия неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах. М., 1985;
156. Хамитов Э. Ш. Основы педагогической профориентации. Москва-Уфа. 1990.
157. Ханбиков Я.И. Из истории педагогической мысли татарского народа. Казань, 1967.
158. Хроменков Н.А. Социально-экономические проблемы общего и среднего образования в условиях развитого социализма. М., 1983.
159. Хусаинова Р. Р. Социальные проблемы гуманизации начального профессионального образования // Автореф. дисс. канд. социол. наук. Уфа, 1998.
160. Цукерман Г.А. Школьные трудности благополучных детей. М., 1989.
161. Черкасов В.А. Развитие духовности школьника. Челябинск, 1993.
162. Чистяков И.П. Комплексный подход к исследованию теоретических проблем социалистической профессиональной ориентации. Формирование социально-активной личности учителя // Сб. науч. тр. М., 1982.
163. Шабатура Л.Н. Становление социальной компетентности личности в процессе гуманизации профессионального образования // Автореф. дисс. канд. филос. наук. Омск, 1997.
164. Шацкий С.Т. Избр. пед. соч. В 2-х т. / Под ред. Н.П. Кузина и др. М., 1980.
165. Шварцман К.А. Философия и воспитание. М., 1989.
166. Шевелева С.С. К становлению синергетической модели образования // Общественные науки и современность. 1997. № 1.
167. Шевченко И. Современные подходы к организации системы коррекционно-развивающего обучения // Начальная школа. 1997. № 10. С. 71-88.
168. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности. Ростов-на-Дону, 1995.
169. Штейнер Р. Духовное обновление педагогики. М., 1995.
170. Шукшина Л.В. Профессиональное социально-историческое мышление: специфика и формирование // Автореф. дисс. канд. филос. наук. Саранск, 1998.
171. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. М., 1993.
172. Эбелинг В. Образование структур при необратимых процессах. М., 1979.
173. Экспериментальные площадки - путь к новой школе // Народное образование. 1990. №4. С. 56-70.
174. Атутов Ю.П., Синюк А.И., Тюнников Ю.С. О содержании основных этапов диагностики и прогнозирования проф. пригодности. Новые исследования в педагогических науках. Сост.И.К.Журавлев, В.С. Шубинский. Вып. 2 (52). М.,1988. С. 55-59.
175. Ямбург Е.А. Школа для всех. М., 1996.

- 176. Ян Амос Коменский: Высказывания о педагогическом мастерстве. К 375-летию со дня рождения // Народное образование. 1967. № 3. С. 94-95.**

