



Научная статья

УДК 378.147

Операциональные аспекты формирования культуры воспитывающей деятельности будущего педагога в полипарадигмальном образовательном пространстве



М. В. Воропаев¹✉, Р. Г. Резаков¹, О. М. Деревянкина²

¹Московский городской педагогический университет, Россия, 129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, корпус 1

²Российский биотехнологический университет, Россия, 125080, г. Москва, Волоколамское шоссе, д. 11

Воропаев Михаил Владимирович, доктор педагогических наук, профессор, профессор департамента педагогики Института педагогики и психологии образования, vrpmv@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1031-7277>

Резаков Равиль Гарифович, доктор педагогических наук, профессор, начальник управления научных исследований и разработок, rarezakov@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2812-5652>

Деревянкина Ольга Михайловна, старший преподаватель кафедры индустрия питания, гостиничного бизнеса и сервиса Института пищевых систем и здоровьесберегающих технологий, training@hr.com.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6928-6444>

Аннотация. Введение. Система педагогического образования в России уже несколько десятилетий находится в состоянии реформирования. Идет интенсивный поиск технологий и подходов, которые могли бы обеспечить подготовку педагогических кадров, способных противостоять вызовам XXI в. Методологическое осмысление ценностных и теоретических оснований проектирования образовательного процесса в педагогическом вузе приводит к выводу о множественности педагогических парадигм, определяющих образовательное пространство и о необходимости учитывать эту множественность в организации образовательного процесса. **Теоретический анализ.** В статье предпринята попытка выявить доминирующие в пространстве высшего образования парадигмы и показать их содержательные характеристики. Приводятся анализ соотношения парадигм, ориентированных на результат (компетентностной и лично-ориентированной) и на все компоненты образовательного процесса (технократической). Выделяются их особенности и основные характеристики. Анализируются условия, в которых на операциональном уровне появляется возможность реализовать задачу формирования культуры воспитывающей деятельности. **Заключение.** Ключевым выводом предложенного теоретического анализа является невозможность реализовать в полной мере задачу формирования культуры воспитывающей деятельности в условиях доминирования технократической парадигмы, но можно создать условия, которые эту возможность допускают.

Ключевые слова: полипарадигмальный подход, культура педагогической деятельности, технократическая парадигма, компетентностная парадигма, лично-ориентированная парадигма

Для цитирования: Воропаев М. В., Резаков Р. Г., Деревянкина О. М. Операциональные аспекты формирования культуры воспитывающей деятельности будущего педагога в полипарадигмальном образовательном пространстве // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2023. Т. 23, вып. 2. С. 226–230. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2023-23-2-226-230>, EDN: GYHTJP

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY 4.0)

Article

Operational aspects of forming educational activity culture of future teachers in the poliparadigm educational space

М. V. Voropaev¹✉, R. G. Rezakov¹, O. M. Derevyankina²

¹Moscow City Pedagogical University, 1 building, 4 Vtoroj Selskokhozyaistvenny proezd, Moscow 129226, Russia

²Russian State Biotechnological University, 11 Volokolamskoe shosse, Moscow 125080, Russia

Michael V. Voropaev, vrpmv@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1031-7277>

Ravil G. Rezakov, rarezakov@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2812-5652>

Olga M. Derevyankina, training@hr.com.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6928-6444>

Abstract. Introduction. The system of teacher education in Russia has been in a state of reform for several decades. There is an intensive search for technologies and approaches that could provide training for teaching staff who are able to withstand the challenges of the 21st century. Methodological understanding of the value and theoretical foundations of the design of the educational process in a pedagogical university leads to the conclusion about the plurality of pedagogical paradigms that determine the educational space and the need to take this plurality into ac-



count in the organization of the educational process. **Theoretical analysis.** The article attempts to identify the dominant paradigms in the space of higher education and show their meaningful characteristics. An analysis of the correlation of paradigms focused on results (competence-based and student-oriented) and on all components of the educational process (technocratic) is given. Their features and essential characteristics are highlighted. The conditions under which at the operational level it becomes possible to realize the task of forming a culture of educational activity are analyzed. **Conclusion.** The main conclusion of the proposed theoretical analysis is the impossibility to fully implement the task of forming a culture of educational activity in the conditions of the dominance of the technocratic paradigm. But it is quite possible to create conditions that allow this possibility.

Keywords: polyparadigm approach, culture of pedagogical activity, technocratic paradigm, competency-based paradigm, person-centered paradigm

For citation: Voropaev M. V., Rezakov R. G., Derevyankina O. M. Operational aspects of forming educational activity culture of future teachers in the poliparadigm educational space. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2023, vol. 23, iss. 2, pp. 226–230 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2023-23-2-226-230>, EDN: GYHTJP

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0)

Введение

Изучению педагогической культуры и способов ее формирования посвящены сотни исследований, выполненных в разных методологических рамках. В цели настоящей статьи не входят анализ и сравнение различных подходов к феномену культуры, тем более что существует большое количество обзорных работ по этой теме. Значительная часть исследований, посвященных формированию профессиональной культуры, выбирали в качестве методологической основы личностно ориентированный подход.

Именно личностно ориентированное образование претендует на раскрытие закономерностей формирования педагогической культуры в целом и одной из наиболее сложных ее составляющих – культуры воспитывающей деятельности.

Обозначим наиболее существенные характеристики тех принципов, на которых основано личностно ориентированное образование, и тех рамок, которые оно задает для формирования культуры воспитывающей деятельности. В связи с этим обратимся к мнению руководителя одной из наиболее известных научных школ – школы Е. В. Бондаревской.

Согласно предложенной коллективом под руководством Е. В. Бондаревской концепции педагогическая культура – это реализуемая динамическая система ценностей, творческих способов деятельности и этических принципов. Ценности распределяются по трем уровням – общечеловеческие, национальные и личные [1, с. 5]. Условием существования педагогической культуры является целостная личность педагога, ибо вне ее она существовать не может. Обращает на себя внимание подчеркнутый гуманизм концепции, ее ориентированность на высшие образцы профессиональной морали. Отталкиваясь от этого понимания, Е. В. Бондаревская формулирует понимание личностно ориентиро-

ванного образования культурологического типа, которое «...имеет культурные цели, осуществляет культурные функции, его содержание наполнено культурными ценностями, технологии отличаются диалогичностью, рефлексивностью, интенциями к смыслам, деятельностно-творческим характером, оно происходит в культуросообразных дидактических и воспитательных средах, его результаты проявляются в развитии интеллекта, гуманитарного мышления, духовно-нравственной сферы и творческой деятельности учащихся» [1, с. 6]. Такое понимание четко дистанцировалось от социологического подхода к культуре, и потому из предмета педагогики были исключены не-гуманистические и нетворческие образцы профессиональных практик, подобные описанным, например в «Очерках бурсы» Н. Г. Помяловского. Е. В. Бондаревская совершенно осознанно противопоставляла свой подход (онтологический) сциентистскому (или, как она его называла, гносеологическому), подчеркивала ограниченность методов точных наук при изучении человека [1, с. 13].

В работах научной школы Е. В. Бондаревской была предпринята попытка распространения разработанной модели (парадигмы) (оба термина в рамках научной школы употреблялись как синонимы) личностно ориентированного образования на уровень технологических решений.

Отметим, что упомянутые технологии вовсе не оказывались операционально и инструментально доступными любому учителю и любой школе. Так, например, Е. В. Шоган которая разработала технологию смыслопоисковой деятельности, предлагает реализовывать первые два ее уровня («глубинно-бытийный» и «мифологический») в условиях природных заповедников, так как только там «возможно восхождение к истокам, глубинным состояниям человеческого духа» [2, с. 173]. Трудно представить, насколько значимой для учеников и духовно развитой



личностью должен быть учитель, чтобы обеспечить продвижение обучающихся к чистому экзистенциальному диалогу безотносительно к реальным природным условиям (жаре, дождю, морозу, гнусу и пр.).

Обозначив рамки понимания культуры воспитывающей деятельности в парадигме личностно ориентированного образования (т.е. с учетом ее духовно-экзистенциальных компонентов), рассмотрим возможности ее формирования в современном образовательном пространстве высшей школы.

Теоретический анализ

Предметом анализа настоящей статьи является выяснение перспектив решения проблемы формирования педагогической культуры будущих учителей в условиях реального образовательного процесса. Не случайно, по словам Е. В. Бондаревской, использование образовательных стандартов вступило в фактическое противоречие с перспективами развития личностно ориентированного образования [1, с. 11].

Для начала определимся с понятиями. Употребление терминов «парадигма», «подход» в педагогике часто не отличается четкостью. По мнению В. В. Краевского, «...парадигма» – одна из фундаментальных категорий науки, «теория (или модель постановки проблем), принятая в качестве образца решения исследовательских задач» [3, с. 23]. Понимание парадигмы И. А. Колесниковой [4, с. 28]. и Г. Б. Корнетовым [5, с. 35–36] не противоречит общепринятому, но имеет свои особенности. В литературе можно найти описание очень разных типологий педагогических парадигм.

Какие же парадигмы господствуют в высшем образовании? На первый взгляд, доминирует компетентностный подход. Образовательные результаты – центральный элемент действующих федеральных государственных образовательных стандартов – не что иное, как «Learning outcomes», понимаемые как та часть компетенций, которая возможна для измерения и оценки образовательным учреждением. И. А. Зимняя, с именем которой во многом связаны научная разработка и распространение компетентностного подхода в высшем образовании, считала, что понятие «компетентностная парадигма» относится не ко всему образованию в целом, а к его результату и поэтому является антагонистом «ЗУН-овской» парадигмы [6, с. 8]. Она также отмечала существование не решенной до конца проблемы измерения образовательных результатов [6, с. 12].

Мы будем использовать именно данное понимание компетентностного подхода.

Если компетентностный подход фактически открыто признан одной из основ отечественного высшего и профессионального образования, то обсуждение второй доминирующей парадигмы – технократической – можно найти только на страницах научных изданий. Отличительной особенностью технократической парадигмы выступает стремление к полной формализации всех процессов. «ЗУН-овская» парадигма – это конкретно-историческое проявление технократической.

В действующих нормативных документах от вузов требуется разработка контрольно-оценочных материалов, которые позволяют оценить поэтапное формирование всех образовательных результатов, хотя научно обоснованное измерение и оценка этих результатов, как и технологизация всего образовательного процесса, если стремиться сформировать компетенции, крайне затруднена, а в случае личностно ориентированного образования фактически невозможна.

Не претендуя на однозначность аргументации того, какие именно парадигмы доминируют в современном отечественном образовании, вполне допускаем возможность выделения еще достаточно длинного их перечня, но, как представляется, факт полипарадигмальности можно считать доказанным. О парадигмальности множественности или о полипарадигмальности писали О. В. Володина [7, с. 5], О. Г. Старикова [8, с. 14–15], Л. В. Львов [9, с. 19], И. А. Колесникова [4, с. 69].

Из приведенной аргументации очевидно, что между всеми тремя парадигмами имеются существенные противоречия. Личностно ориентированная парадигма и компетентностная центрируются на результате: первая кладет в основу перфекционизм (интересы индивидуального развития), вторая – социальный, экономический и профессиональный запросы. Технократическая парадигма базируется на управляемости, надежности и результативности образовательного процесса. В определенной степени личностно ориентированная парадигма может быть совмещена с компетентностной (в той мере, в какой будущему работодателю нужен в качестве работника развитый субъект), а компетентностная с технократической (в той мере, в какой будущий работодатель заинтересован в гарантированном наборе компетентностей работника). Основной вопрос, который нас интересует, – это выяснение того, от чего зависит решение задачи формирования культуры воспитывающей деятельности в условиях современного высшего образования.



Первый фактор (условие) неоднократно назывался в публикациях – это «парадигмальная принадлежность» педагога (И. А. Колесникова [10, с. 28]), приверженность «принципам парадигмы» (Т. В. Ежова [11, с. 69]). Л. Н. Макарова, например, пишет: «Преподаватель сознательно или стихийно выбирает определенную научную парадигму и строит свой индивидуальный стиль педагогической деятельности в зависимости от ее основных положений» [12, с. 17]. Творческий преподаватель, выбравший для себя лично ориентированную парадигму, никогда не будет хорошо работать в условиях господства технократической, и, наоборот, преподаватель, который искренне уверен, что он в каждый момент времени должен контролировать познавательный процесс обучающегося, никогда не почувствует себя комфортно в условиях школы свободного воспитания.

Второй фактор также очевиден – это цели. Образовательные технологии, пусть и не вполне четко, но делятся по тем группам образовательных результатов, которые они обеспечивают, и по способам, которые для этого используются.

Таким образом, мы подошли к обсуждению третьего фактора – совместимости технократической и лично ориентированной парадигмы на уровне технологий, что в условиях реального образовательного процесса проявляется как задача обеспечения пошагового контроля и прямого управления процессом формирования культуры воспитывающей деятельности у студентов. Если оставаться в рамках научной, а не номенклатурно-политической логики, то следует признать, что это невозможно, но данное обстоятельство не исключает существование факторов и условий, которые опосредованно могут облегчить или затруднить этот процесс. Технократически выстроенный образовательный процесс стремится максимизировать результативность процесса управления образовательным процессом, увеличивая частоту точек контроля и объем измеряемых параметров, частоту и интенсивность управляющей обратной связи. В технократически идеальной системе субъект управления всегда может получить информацию, полно описывающую управляемый процесс в каждый момент времени, и имеет возможность и ресурсы влиять на любой его параметр. Ограничением (и то не всегда) служит лишь способность управляющих структур переработать объем поступающей информации.

Третьим фактором, который может быть благоприятным для формирования культуры воспитывающей деятельности у студентов, является объективная неспособность определенной

образовательной технологии к частым «разрывам» для измерения параметров процесса обучения и объективная неспособность для частого вмешательства управляющих структур для корректировки учебного процесса в соответствии с требуемыми образовательными результатами. В качестве примера такой технологии можно назвать игровую. Игровой процесс (если это на самом деле игра) нельзя произвольно остановить. Точнее, если это сделать, то он просто разрушится, нельзя его и произвольно корректировать.

Заключение

В результате проведенного анализа можно сформулировать вывод о полипарадигмалности как современной педагогики, так и образовательного процесса в высшей школе. Мы выделили две доминирующие парадигмы – технократическую и компетентностную. Личностно ориентированная парадигма, несмотря на свою укорененность в отечественной педагогической традиции, может быть реализована только посредством приспособления к образовательному пространству, выстроенному в соответствии с технократической и компетентностной парадигмами. В число условий, при которых возможно воспитание культуры воспитывающей деятельности, входят соответствующая парадигмальная ориентированность основного состава профессорско-преподавательского корпуса и выбор образовательных технологий, создающих объективное препятствие для генерализации контролирующих и управляющих функций встроженных в образовательный процесс вузов.

Список литературы

1. Бондаревская Е. В. Опыт методологической рефлексии деятельности научной школы // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2016. № 3 (107). С. 4–14.
2. Шоган Е. В. Опыт организации экзистенциальных диалогов старшеклассников в образовательном пространстве школы средствами модульных комплексов // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2006. № 3 (22). С. 172–175.
3. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Парадигма науки и тенденции развития образования // Педагогика. 2007. № 1. С. 22–28.
4. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб. : Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 1999. 242 с.
5. Корнетов Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования: учебное пособие. М. : Университет Российской Академии образования, 2001. 121 с.



6. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 2. С. 7–14
7. Володина О. В. Полипарадигмальные обоснования современного образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2016. № 7 (111). С. 4–11.
8. Старикова О. Г. Современные образовательные стратегии высшей школы: полипарадигмальный подход: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Краснодар, 2011. 49 с.
9. Львов Л. В. Проектирование образовательных систем на полипарадигмальной основе: методологический аспект // Инновационное развитие профессионального образования. 2014. № 1 (05). С. 14–20.
10. Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: курс лекций по философии педагогики. СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. 288 с.
11. Ежова Т. В. Педагогический дискурс как средство гуманизации профессиональной позиции будущего учителя // Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов. Ялта : Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) «Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского», 2019. Вып. 63, ч. 4. С. 68–70.
12. Макарова Л. Н. Образовательные парадигмы и индивидуальный стиль педагогической деятельности преподавателя вуза // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2017. № 2. С. 17–23.
- science and trends in the development of education. *Pedagogy*, 2007, no. 1, pp. 22–28 (in Russian).
4. Kolesnikova I. A. *Pedagogicheskaya real'nost' v zerkale mezhparadigmal'noy refleksii* [Pedagogical Reality in the Mirror of Inter-Paradigm Reflection]. St. Petersburg, St. Petersburg State University Press, 1999. 242 p. (in Russian).
5. Kornetov G. B. *Pedagogicheskiye paradigmy bazovykh modeley obrazovaniya* [Pedagogical Paradigms of Basic Models of Education]. Moscow, University of the Russian Academy of Education Publ., 2001. 121 p. (in Russian).
6. Zimnyaya I. A. Key competencies – a new paradigm of the result of education. *Eksperiment i innovatsii v shkole* [Experiment and Innovation at School], 2009, no. 2, pp. 7–14 (in Russian).
7. Volodina O. V. Polyparadigmatic substantiations of modern education. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [News of the Volgograd State Pedagogical University], 2016, no. 7 (111), pp. 4–11 (in Russian).
8. Starikova O. G. *Modern Educational Strategies of Higher Education: A Polyparadigm Approach*. Thesis. Diss. Dr. Sci. (Ped.). Krasnodar, 2011. 49 p. (in Russian).
9. Lvov L. V. Designing educational systems on a polyparadigm basis: methodological aspect. *Innovatsionnoye razvitiye professional'nogo obrazovaniya* [Innovative Development of Vocational Education], 2014, no. 1 (05), pp. 14–20 (in Russian).
10. Kolesnikova I. A. *Pedagogicheskaya real'nost': opyt mezhparadigmal'noy refleksii. Kurs lektsiy po filosofii pedagogiki* [Pedagogical Reality: The Experience of Inter-Paradigm Reflection. A Course of Lectures on the Philosophy of Pedagogy]. St. Petersburg, “DETSTVO-PRESS”, 2001. 288 p. (in Russian).
11. Ezhova T. V. Pedagogical discourse as a means of humanizing the professional position of the future teacher. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Pedagogical Education. Collection of Scientific Papers]. Yalta, Humanitarian and Pedagogical Academy (branch) of the “Crimean Federal University V. I. Vernadsky” Publ., 2019, iss. 63, pt. 4, pp. 68–70 (in Russian).
12. Makarova L. N. Educational paradigms and individual style of pedagogical activity of a university teacher. *Psychological-Pedagogical Journal “Gaudeamus”*, 2017, no. 2, pp. 17–23 (in Russian).

References

1. Bondarevskaya E. V. The experience of methodological reflection of the activities of a scientific school. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [News of the Volgograd State Pedagogical University], 2016, no. 3 (107), pp. 4–14 (in Russian).
2. Shogan E. V. The Experience in organizing existential dialogues of high school students in the educational space of the school by means of modular complexes. *Gumanitarnyye i sotsial'no-ekonomicheskiye nauki* [Humanities and Socio-Economic Sciences], 2006, no. 3 (22), pp. 172–175 (in Russian).
3. Kraevsky V. V., Berezhnova E. V. The paradigm of

Поступила в редакцию 16.02.2023; одобрена после рецензирования 27.02.2023; принята к публикации 27.03.2023
The article was submitted 16.02.2023; approved after reviewing 27.02.2023; accepted for publication 27.03.2023