

УДК 378(07)

DOI: 10.26795/2307-1281-2021-9-2-4

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: ДИСКУССИЯ О КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ПОЛОЖЕНИЯХ

*С. В. Фролова*¹

*¹Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина
(Мининский университет), Нижний Новгород, Российская Федерация*

АННОТАЦИЯ

Введение. В статье автор анализирует концептуальные положения организации профессионального воспитания будущего учителя в пространстве педагогического университета. Анализируются современные тренды социокультурного пространства и изменения в образовательной действительности, происходящие в настоящем времени. Период мощного роста технологизации и глобализации, возникновение пандемии позволяют говорить о небывалом темпе изменений и перемен в обществе, когда мы вышли уже за рамки образа пресловутого VUCA world к миру неизвестному и непредсказуемому. Автор анализирует сущность воспитательного результата и воспитательного пространства. В статье излагаются рассуждения о феномене цели в профессиональном воспитании учителя, сущностным ядром которого является профессиональное мировоззрение будущего учителя, вбирающего сложный феномен его профессионального бытия.

Материалы и методы. В статье применяются методы анализа, систематизации и обобщения научной литературы по проблеме исследования. Целью статьи является определение концептуальных положений профессионального воспитания будущего учителя.

Результаты исследования. Цель профессионального воспитания будущего учителя определяется как формирование профессионального мировоззрения на основе развития базового духовно-нравственного императива личности. Методология организации профессионального воспитания в пространстве педагогического университета определяется методологическим единством конвенционального, пространственного, событийного и аксиологического подходов. Принципами профессионального воспитания автор определяет принцип свободы и осознанности, веры, конвенции поколений, совместного проживания образовательной действительности. Средовым решением реализации профессионального воспитания является конвенциональное со-бытие преподавателя и студента.

Обсуждение и заключения. В выводах автор подчеркивает необходимость исследования педагогических условий реализации конвенциональных практик в образовательном пространстве педагогического университета, а также поиска способов преодоления проблем организации профессионального воспитания будущего учителя, что составляет перспективу дальнейших исследований. Статья адресована научному педагогическому сообществу, исследователям образования в высшей школе, организаторам воспитательной деятельности в педагогических университетах.

Professional education

Ключевые слова: профессиональное воспитание, профессиональные ценности, методология воспитания, принципы профессионального воспитания, воспитательное пространство, воспитательный результат, конвенциональный подход, конвенциональное со-бытие.

Благодарности: хочу выразить огромную благодарность рецензентам.

Для цитирования: Фролова С.В. Профессиональное воспитание будущего учителя: дискуссия о концептуальных положениях // Вестник Мининского университета. 2021. Т. 9, №2. С. 4.

PROFESSIONAL EDUCATION OF THE FUTURE TEACHER: A DISCUSSION ABOUT CONCEPTUAL PROVISIONS

S. V. Frolova¹

*¹Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University),
Nizhny Novgorod, Russian Federation*

ABSTRACT

Introduction. In the article, the author analyzes the conceptual provisions of the organization of professional education of a future teacher in the space of a pedagogical university. The modern trends in the socio-cultural space and changes in educational reality taking place in the present are analyzed. The period of powerful growth of technologization, the pace of globalization and the emergence of a pandemic allow us to speak of an unprecedented rate of change and change in society, when we have already gone beyond the image of the notorious VUCA world to the unknown and unpredictable world. The author analyzes the essence of the educational result and educational space. The article presents the reasoning about the phenomenon of the goal in the professional education of the teacher, the essential core of which is the professional worldview of the future teacher, who absorbs the complex phenomenon of his professional life.

Materials and Methods. The methods of analysis, systematization and generalization of scientific literature on the research problem were used. The purpose of the article is to determine the conceptual provisions of the professional education of the future teacher.

Results. The goal of professional education of a future teacher is defined as the formation of a professional worldview based on the development of the basic spiritual and moral imperative of the individual. The methodology of organizing professional education in the space of a pedagogical university is determined by the methodological unity of the conventional, spatial, event-driven and axiological approaches. By the principles of professional education, the author defines the principle of freedom and awareness, faith, conventions of generations, cohabitation of educational reality. The environmental solution to the implementation of professional education is the conventional co-existence of a teacher and a student.

Discussion and Conclusions. In conclusion, the author emphasizes the need to study the pedagogical conditions for the implementation of conventional practices in the educational space of a pedagogical university, as well as to search for overcoming the problems of organizing professional education of a future teacher, which is the prospect of further research. The article is

addressed to the scientific pedagogical community, researchers of education in higher education, organizers of educational activities in pedagogical universities.

Keywords: professional education, professional values, educational methodology, principles of professional education, educational space, educational result, conventional approach, conventional co-existence.

Acknowledgements: I would like to express my gratitude to reviewers.

For citation: Frolova S.V. Professional education of the future teacher: a discussion about conceptual provisions // Vestnik of Minin University. 2021. Vol. 9, no. 2. P.4.

Введение

Современный мир переживает глобальный социальный вызов, масштаб которого можно соотнести с эффектами военного времени – эпоха пандемии. Социальное пространство претерпевает значительные изменения, затронувшие в том числе и область образования: трансформируется роль и характер деятельности учителя, характер субъектного взаимодействия, организации образовательного процесса, компетенций как учителя, так и ученика.

Последнее десятилетие мы часто говорим о тренде турбулентности: мир пребывает в состоянии хаоса. Происходило и происходит рождение новых норм: мультигендерность, мультикультурность, агрессивная толерантность, свобода гендерного самоопределения несовершеннолетних, однополые браки и многое другое. Однако сегодня темп изменений характера социальных процессов в обществе настолько высок, что мы приблизились к абсолютно новому тренду – это отсутствие какого-либо тренда и нормы.

Современный мир достиг многополярности и высокой степени разнообразия проявления социальных явлений, которые не воспринимаются обществом однозначно. Например, мы видим отсутствие устойчивых осознаваемых субкультур – развитие сообществ выглядит как калейдоскоп новостной ленты. В исследованиях об образовании мы встречаемся с педагогическими аллегориями «лавины», «бури» [2], что позволяет осознать стремительность изменений образовательной действительности, современной действительности [13]. Вместе с тем мы говорим, что даже в хаосе существуют моменты равновесия, покоя, порядка, в периоды возникновения которого человек адаптируется к новым условиям и продолжает воспроизводить культуру повседневности.

В 2020 году мы столкнулись с новым качеством социальной действительности – сингулярность пространства жизнедеятельности человека. Это означает, что *моменты равновесия исчезли из нашей жизни* – это не просто метафора, а абсолютно новая реальность нашей жизни. Существенно изменились все среды жизнедеятельности человека – профессиональная среда претерпела изменения: исчезли некоторые виды профессиональной деятельности, а новые актуализировались, рабочее пространство характеризуется размытыми границами – граница между личным и рабочим пространством постепенно стирается; профессиональная коммуникация и связи в коллективе трансформировались. Главная черта нового профессионального пространства – неизвестность. *Мы действительно не знаем, что будет завтра, и это не является гиперболическим выражением.*

Professional education

Пространство образования сотряслось в эпоху пандемии – привычный мир образования перестал существовать. Наиболее сильный эффект изменения претерпели отношения субъектов образования – связи «ученик – учитель», «ученик – ученик», «ученик – образовательный материал – учитель». Это оказало влияние и на содержание образования – ученику понадобились новые компетенции в освоении образования. Познавательная самостоятельность перестает быть теоретической идеей, а приобретает сегодня реальное значение, становясь основным свойством, позволяющим формировать образовательный результат.

Стремительные перемены в социокультурном, образовательном пространстве, безусловно, повлекут изменения в организации профессиональной подготовки будущего учителя, обладающего готовностью преодолеть кризисность и отвечать вызовам нового времени.

Изменения во взглядах на организацию профессиональной подготовки учителя отражаются также и на концептуализацию и вопросы реализации профессионального воспитания в пространстве педагогического университета.

Такие явления, как цифровая идентичность личности, цифровое воспитание и киберсоциализация личности, новые типы коммуникации субъектов образовательных отношений, познавательная самостоятельность обучающихся, новые типы педагогической фасилитации и многое другое, что является следствием глобальных перемен в мире образования, будут лишь усиливаться со временем в сторону персонализации и цифровизации образования. В частности, особенный фокус персонализации будет направлен именно на систему высшего образования, в котором существенную часть должно занимать профессиональное воспитание как условие благополучия государства, общества и самой личности.

Новые обстоятельства определяют острую необходимость определения методологии профессионального воспитания в пространстве педагогического университета, призванного создавать условия для сохранения, преумножения и трансляции педагогической культуры с целью подготовки высокоэффективных специалистов в области образования.

Обзор литературы

Поиск методологического подхода в организации профессионального воспитания будущего учителя в пространстве вуза – вопрос сложный и неоднозначный. В последние десятилетия в педагогической науке наблюдается переосмысление содержания смыслов образования, а также поиск адекватных новому содержанию образования методов и способов в организации воспитательного пространства.

Ренессанс воспитания как переход от массового воспитания к новому этапу его развития определяется как переход к педагогике «свободы» (О.С. Газман, Н.В. Касицына, С.М. Юсфин, Н.Н. Михайлова), как провозглашение идей о необходимости индивидуального подхода к обучающемуся (Е.А. Александрова, А.Г. Асмолов, З.И. Васильева, О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк, В.С. Мерлин, С.Д. Поляков, Б.М. Теплов, А.П. Тряпицына и др.), необходимости реализации личностно ориентированного подхода в образовании, где учащийся становится субъектом образовательного процесса (Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, В.А. Караковский, В.В. Сериков, И.С. Якиманская), основанного на организации диалога,

поддержки, сотрудничества, саморазвития, непрерывного совершенствования его субъектов (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Н.А. Бердяев, М. Бубер).

В сентябре 2021 года в российских организациях высшего образования планируется внедрить Примерную программу воспитания в образовательных организациях высшего образования [9]. Согласно концептуальной части разработанной примерной программы, профессиональное воспитание осуществляется через реализацию «воспитательной работы», которая определяется как «деятельность, направленная на организацию воспитывающей среды и управление разными видами деятельности воспитанников с целью создания условий для их приобщения к социокультурным и духовно-нравственным ценностям народов Российской Федерации, полноценного развития, саморазвития и самореализации личности при активном участии самих обучающихся».

При анализе данного положения мы обнаруживаем традиционную связь воспитания, развития человека с окружающей средой, что является вполне естественным условием его развития, с одной стороны. Но с другой – основная фокусировка на принципе организации воспитывающей среды позволяет говорить о некоторой субъектной отстраненности самой «воспитывающейся» личности, даже несмотря на поправку в заключении данного определения – «при активном участии самих обучающихся», так как фокус этой «работы» – создание среды, но не сама личность и ее развитие, хотя очевидно, что среда создается усилиями множества субъектов, находящихся в ней. На наш взгляд, кажется значимым определение фокуса воспитательной деятельности на погружение личность в деятельность с целью получения персонального опыта, формирующего и развивающего базовые нравственные ценности.

Средовой подход (Ю.С. Мануйлов) рассматривается как один из эффективных методологических инструментов в организации воспитания, имеет длительную успешную историю его формирования и обладает доказательными практиками успеха в воспитании. Подход к организации воспитательных сред успешно был реализован в образовательных организациях периода Советского Союза и настоящего времени.

Анализируя соотношение понятий «среда» и «пространство» в педагогическом знании, Ю.С. Мануйлов приходит к имеющему существенное значение выводу: «Образовательное пространство можно тавтологически определить как пространство разнообразных миров, втянутых какими-то своими сторонами в образовательный процесс, в систему обучения и воспитания. Любая система имеет тенденцию пространственно развиваться. Каждая сторона жизни, включая образование, порождает определенный мир. В образовательном пространстве множество миров» [8]. Однако вывод ученого об отсутствии личности в пространстве и присутствии ее лишь там, что называется средой, кажется, на наш взгляд, не вполне обоснованным выводом и требует дополнительного осмысления. Пространства как «другие миры» притягиваются в среду только лишь потому, что они актуализируются самим человеком, субъектом среды. В определении сущности феномена пространства М. Хайдеггер приходит к значимому для нашего исследования выводу: «Пространственность мира не сводится к наглядности; это не вместители всех процессов и вещей, данных или могущих быть данными в опыте, и не порядок вещей, но взаимосвязь отсылок [18]. Таким образом, один субъект актуализирует другой значимый в настоящий момент субъект, предмет.

Сегодня, в другой социокультурной реальности, возникает необходимость осмысления возможности существования устойчивых локальных сред жизнедеятельности

Professional education

человека. Не расширяется ли субъектное присутствие человека от среды к пространству? Сегодня – в эпоху пандемии, времени усиления цифровизации образования, LIVE (learning in Virtual Environment как живое обучение в цифровом пространстве), познавательной самостоятельности, абсолютной разомкнутости пространства образования – возникает тенденция к преодолению средовых границ.

Когнитивные нейробиологические исследования и эксперименты позволили прийти к методологически важному выводу – *пространство субъективно*, оно порождается Человеком, воспринимается, осознается им, наделяется смыслом и присваивается с позиции его неповторимой индивидуальности. Это заключение не является неким признательным поклоном в сторону «педагогике индивидуальности», столь популярной в 1990-е годы и формировавшейся под натиском идей свободы как *естественного состояния* человека. Положение о субъективности пространства и его индивидуальном смысловом восприятии является лишь объективным заключением нейробиологических исследований, которые на сегодняшний день не являются дискуссионным вопросом.

Выражение «воспитание средой» рождает ассоциации с агрессивным пространством, приковывающим человека – отсутствие свободы как феномена, свобода быть самим собой. Человек порождает среду, он управляет ее ценностно-смысловым содержанием. Объекты среды, ее сущностное содержание несут в себе воспитательный потенциал, который актуализируется лишь самим человеком, воспринимающим этот объект, наделяя его смыслом. Лишь в этот момент в реализации процесса формирования ценности «восприятие – осмысление – означивание – присвоение» происходит актуализация воспитательного потенциала, возникновение которого носит однозначно вероятностный характер.

Сегодня среда максимально стихийна – границы ее размыты, так как сознание ее субъекта рассредоточено во внешнем пространстве. Советская образовательная среда, в том числе воспитательная, была эффективно управляема, вероятно, потому, что не существовало условий непрерывной циркуляции информационных потоков в момент «здесь и сейчас», преодолевая топонимические границы физического пространства.

Однако даже до всплеска технологического развития образовательная среда всегда была «местом усилий» как учителя, так ученика для того, чтобы «образовательная встреча» состоялась. Гарри Ф. Зильберман еще в 1963 году пишет: «Даже когда учитель действует как радиостанция, сомнительно, что все ученики настроены на одну волну. Более вероятно, что общение учителя с каждым из учеников спорадично, а все оставшееся время школьники реагируют на другие стимулы» [36]. Проблема ментального присутствия учеников сегодня в образовательном пространстве значительно усугубилась за счет его бесконечной открытости и подвижности, благодаря чему человек способен ментально переместиться во множество других пространств.

Вопросы воспитания в отечественной педагогической дискуссии постоянно вращаются вокруг достижений советских выдающихся педагогов, сформировавших четкое представление о воспитательной системе и среде, ее аксиологического насыщения, цели, содержания деятельности и результатов воспитания. Ностальгия о выдающемся советском воспитательном прошлом является непрекращающимся атрибутом любой педагогической дискуссии о воспитании.

Однако вместе с тем возникает резонный вопрос – каким образом сложилась такая ситуация, что за тридцатилетие существования новой России мы до сих пор не пришли к внятному эффективному решению, способному сформировать эффективные средовые

решения для организации воспитания в образовательных организациях? Само понятие «система» позволяет нам охарактеризовать его как категорию, обладающую устойчивостью, воспроизводимостью как признаками некоторой стабильности. Однако само состояние современного мира не предполагает возможности существования в сингулярном образовательном пространстве как единой воспитательной системы, так и устойчиво управляемой предсказуемой воспитательной среды.

Принцип управления разными видами деятельности воспитанников, заложенный в основу примерной программы воспитания в образовательных организациях высшего образования, является достаточно директивной формой контроля развития *взрослых людей* – студентов. Однако, на наш взгляд, лишь принцип свободы осознанного выбора, условия сопровождения и сотворчества всех субъектов образования, объединенных образовательными ценностями и смыслами в «единой судьбе» (пространстве образования) (М. Хайдеггер) – только эти методологические ориентиры позволят говорить о запуске механизма воспитания как естественного процесса взросления человека.

Материалы и методы

При подготовке статьи применялись методы анализа, систематизации и обобщения научной литературы по проблеме исследования.

Целью данной статьи является аналитическое исследование сущности профессионального воспитания будущего учителя, концептуальных и методологических положений его организации.

Результаты исследования

Концептуальная идея профессионального воспитания определяется нами как обеспечение субъектной включенности каждого студента в образовательное пространство с целью формирования позитивной модели социально-профессионального поведения на основе «рождения» персональных смыслов в образовании [15].

Целью профессионального воспитания является, прежде всего, развитие базового духовного императива личности как основной задачи воспитания в целом. Без развития базового духовного императива личности невозможно говорить о таких архиважных социальных целевых настройках, как формирование патриотизма и гражданственности. Человек, не способный нести ответственность за самого себя, не способен воспринимать судьбу Отечества как свою собственную. Именно поэтому обращение к духовному наследию о воспитании, воспринимающем личность как ценность высшего порядка, позволяет нам обрести целевой ориентир воспитания, осознать его, а не идти вслед за призывами формальных документов.

Слабая репрезентативность национального идеала – реалистичного, с «человеческим лицом», а не с доминантой формальной государственности – позволяет говорить о глобальном кризисе национальной идентичности российского народа. К чему мы стремимся, с чем себя идентифицируем? Что является значимым для россиянина? На сегодняшний день, мы обнаруживаем острую необходимость национального самоопределения через запуск воспитательных практик во всех образовательных институциях с условием преодоления

Professional education

формального и искусственного подхода в воспитании – от дошкольных образовательных учреждений до организаций высшего образования.

Аксиология профессионального воспитания будущего учителя, прежде всего, опирается на базовые ценности свободы, истины, любви, жизни, блага, труда, соборности, среди которых особое системообразующее место занимает ценность веры как ключевая национальная идея, ментальная особенность нации, основа «сборки» национального сообщества.

Воспитательное пространство университета как любое подвижное и развивающееся пространство обладает синтезом разрушения и сохранения. Феномен пространства характеризуется рядом важных методологических признаков: нелинейность и непредопределенность во времени; незамкнутость по его физическим признакам (преодоление территориальных границ), с одной стороны, и с другой – по наличию множественности смысловых значений в нем (рождение субъективных смыслов как результатов деятельности для самих субъектов данного пространства); подвижность и интенциональность, возникающие за счет не только подвижности его субъектов, но и за счет наличия постоянных изменений самих субъектов и объектов в пространстве; целостность, однородность «разного»; событийность [15].

Несмотря на тенденцию персонализации образования, воспитательное пространство как динамическое единство не замыкается в индивидуальности его субъекта. В XX веке в философии образования основной тенденцией было признание субъектности и неповторимой индивидуальности субъекта образования, а именно обучающегося. В силу такого утверждения в педагогической мысли обнаруживаем резкий всплеск поиска технологий решения педагогики и образования индивидуальности. Однако результатами фокусировки воспитания на индивидуальности субъекта является утрата его связи с социумом и природой, обозначенной В. Хесле как «идеальное целое» [20]. Принцип субъективности в образовании вытесняет автономию совести (В. Хесле). Это определяет *императив общности, коллектива как устойчиво и кратковременно действующих сообществ студентов и преподавателей, преодолевая границы индивидуальности субъекта образовательного пространства, рождая трансцендентное «Я», проявляющееся во множественности взаимосвязей с другими.*

Идентичную мысль мы встретим в трудах современного немецкого философа Т. Метцингера, который показывает ограниченность субъектности в пространстве через феноменальность категории «быть никем» на основе доказательных практик нейробиологических исследований мозга [32].

Еще более усиливается эта методологически значимая идея, позволяющая понять сущность персонализации образования в незамкнутости в собственной индивидуальности, в философии и педагогике «со-причастности», «безусловно ценностной посвященности другим» Г.С. Батищева, согласно которой личность, реализуя свою индивидуальность, самоопределяется «в многомерном пространстве бытия неограниченно многих других». «...Субъект в предельно максимальной мере самоопределяется сам – по своей уникальной совести,...но при этом сама же совесть его всегда и неуклонно исходит из чего-то гораздо большего, более важного и предпочтительного, чем он сам... Совесть как раз и претворяет всю другодоминантность, когда, конечно, субъект научается слышать и следовать ее голосу еще до поступка. Так соединяются друг с другом полнота самостояния в совершении поступка, с одной стороны, и полнота безусловно ценностной посвященности другим,

всему Универсуму и его диалектике (в лоне которой со-причастны друг другу все другие) – с другой стороны» [3].

Ю.В. Ставропольский, анализируя социально-психологический генезис «Я» с позиции философии символического интеракционизма [11], отмечает, что опыт не является персонализированным феноменом, реализующимся изолированно в индивидуальности личности, но, прежде всего, социальным явлением: личность непрерывно вовлечена во взаимодействие со множеством других, формируя сознание, являющееся эмерджентной категорией. Воспитательный результат формируется в процессе вовлеченности студента в деятельность, протекающую в пространстве университета, событийно взаимодействуя со множеством «других» субъектов, непрерывно осуществляя взаимообмен духовными, профессиональными ценностями, персональными образовательными смыслами и идеями.

Природу самого воспитательного процесса возможно метафорически определить как *монадическую энтелехию* (Аристотель, Г.В. Лейбниц), рассматриваемую как внутреннюю силу, потенциально содержащую и цель, и результат, проявляющуюся в непрерывной деятельности, отражающуюся в состоянии непрерывного изменения и проявляющейся в четырех состояниях субъекта воспитания: представление, стремление, влечение, восприятие (Г.В. Лейбниц). Монада определяется Г.В. Лейбницем [6] как единица, единое, постоянно меняющее свое состояние, непрерывная подвижность, непрерывная деятельность, основная единица бытия. Монада представляет собой пространственно-процессуальное содержание, проявляющееся в множестве субстанций. Очевидно, монадность является неотъемлемой характеристикой воспитательного пространства, а совокупность монад в неразрывном подвижном единстве – его онтологией.

В пространстве профессионального воспитания образуется пространственно-временная парадигма воспитательных процессов как совокупности изменений субъектов образовательного пространства. В этом проявляется специфика воспитательного результата – лонгитюдность формирования воспитательного результата и его субъективность, проявляющаяся в присвоении субъектом определенных качеств и свойств, с одной стороны, а другой стороны, объективность воспитательного результата, так как приобретенные свойства субъекта проявляются в объективной реальности – со временем они проявляются в ментальных или физических актах субъекта, оцениваемые другими.

Специфика измерения воспитательного результата осложняется отсутствием реально существующего в объективной действительности образца воспитания – носителя воспитательного результата, воплощенного в устойчивой совокупности ментальных и физических актов человека. Определенным образом можно заключить, что воспитательный результат носит собирательный характер благих поступков, нравственных устремлений, вырабатываемых моральных законов бытия, которые В. Хесле определяют не как физические, ментальные или социальные факты, а, прежде всего, факты идеальной сферы бытия, предопределяющей идентичность реального мира. Таким образом, именно поэтому так противоречив вопрос достижения воспитательного идеала в отечественной педагогике.

В профессиональном воспитании будущего учителя образцом воспитания как воплощения воспитательного результата является феномен педагогического идеала, являющегося предметом многочисленных историко-педагогических и экспериментальных исследований. В профессиональном контексте эта проблема усложняется тем, что к сложно постижимым духовным императивам добавляется размытость профессиональных ценностей, неопределенность этических норм поведения в профессиональном сообществе. Это не

Professional education

означает, что утрачено понимание, что есть благо, а что есть зло. Речь идет, прежде всего, о кризисе «нормальности» в современном мире.

Воспитательный результат является отражением идентичности «Я-субъекта» и «Я-объекта», которые являются сторонами единой личности: «Я» («The I»), «самость» («The self»). Взаимосвязь этих двух сторон личности заключается в том, что «Я-субъект» оценивает собственную самость. «Я-субъект» является наблюдающим началом, самость – наблюдаемым. «Я» современного человека научилось наблюдать за его самостью и чувствами (В. Хесле). При этом баланс соответствия «Я-субъекта» и самости является состоянием комфорта личности. Однако при этом состояние баланса не является движущей силой воспитательного процесса, вероятность возникновения стагнации развития личности достаточно велика.

Кризис личностной идентичности в процессе воспитания заключается в несоответствии «Я» личности ее самости. Проблема идентификации «Я» и самости является движущей силой развития личности, позволяющей достичь цели воспитания. И никакая иная (внешняя) сила не способна повлиять на достижение воспитательного результата.

Иначе говоря, репрезентативность профессиональных ценностей в воспитательном пространстве педагогического университета, их проявленность в образовательном процессе и педагогическом взаимодействии в студенческо-преподавательских коллаборациях позволит создать условия для обнаружения несоответствия «Я» личности и педагогического идеала, транслируемого в профессионально-образовательном сообществе. Однако, несмотря на создание таких условий, мы осознаем вероятностный характер актуализации процесса идентификации личности, так как старт запуска этого процесса является интенциональным проявлением воли самой личности.

Обобщая рассуждения о сущности воспитательного результата, мы определяем, что его природа заключается в единстве нескольких субстанций:

- представление «другого» обо мне – социальное «Я» (Дж. Мид [28]);
- представление «Я» о самом себе – идентификация «Я» и самости;
- представление «Я» о должном себе;
- представление «Я» о должном «другом».

Перечисленные составляющие отнюдь не находятся в иерархической зависимости друг от друга. Воспитательное пространство влияет на избирательность «Я» структур самости по критерию их значимости для субъекта. Происходит персональное ранжирование структур «самости», проявляющихся в образах-ценностях (социальных – персональных, духовных – материальных и др.). Воспитательное пространство как часть социально-образовательного пространства университета является инструментом моделирования системы рангов персонально значимых ценностей субъекта образования. Это положение определяет необходимость осмысленности-освоения пространства с точки зрения его смысло-содержательной репрезентативности.

Раскрытие мира профессиональных ценностей и его представленность через духовные императивы бытия способствует формированию профессиональных ценностей как лично значимых через духовную сферу личности. Иными словами, репрезентативность онтологического уровня воспитательного пространства – аксиология профессии – является инструментом выстраивания профессионального мировоззрения студента.

Таким образом, переходя от макроцели профессионального воспитания будущего учителя (как формирования базового духовно-нравственного императива личности) к более

конкретной цели профессионального воспитания, мы обнаруживаем его сущность в формировании профессионального мировоззрения на основе базового духовного императива личности, заключающуюся в осмыслении и присвоении профессиональных ценностей, смыслов, идеалов, педагогических принципов, убеждений, на совокупности которых выстраивается картина мира профессии и формируется социально позитивная модель профессионального поведения.

Это становится возможным, когда фокус миссии педагогического университета возвращается к своей истинной идентичности – воспроизводство и трансляция педагогической культуры, что позволяет произвести насыщение деятельности в пространстве университета профессиональными педагогическими ценностями и смыслами. Если же мы будем ограничивать миссию педагогического вуза восприятием университета как «кадрового конвейера» – тогда формальный подход отразится и в пространстве, оно будет транслировать соответствующие «рыночные» ценности конкурентоспособности, себестоимости и др.

Определяя методологию организации профессионального воспитания в пространстве педагогического университета, мы сосредотачиваемся на методологическом единстве конвенционального, пространственного, событийного и аксиологического подходов, интегрирующихся с принципами современных концепций воспитания, предполагающих обеспечение условий для новых средовых решений.

Философия конвенционализма определяет критерий истинности в наличии соглашения нескольких сторон как неизбежное, естественное и разумно-прагматическое требование в условиях уже не VUCA (нестабильного, неопределенного, сложного и неоднозначного) мира, но мира неизвестности (*suspense*), непредсказуемости (*unpredictability*), рассредоточенности (*dispersal*) и разнообразия (*diversity*). В основе конвенционального подхода лежит принцип конвенции поколений (А.А. Федоров).

Пространственный подход позволяет обеспечить комплементарность воплощения таких концептов воспитания, как «жизнь» – уклад жизни образовательной организации, «человек» – взрослеющая, развивающаяся личность как субъект воспитания, «деятельность» – события воспитательного пространства. Необходимо осознавать, что профессиональное воспитание не ограничивается воспитанием в стенах университета, но всегда выходит за рамки в профессиональное сообщество, социум. Именно поэтому мы говорим о постдипломном сопровождении выпускника, организации ассоциаций педагогов, клинических баз практик – словом, все то, что имеет отношение к региональному социально-педагогическому кластеру, и все то, что имеет воспитательное влияние на педагога.

Необходимость повышения конкурентоспособности образовательного пространства требует отказаться от мероприятиного подхода в практике реализации воспитания, сосредотачиваясь на событийном подходе. Мероприятийность предполагает формальный уровень ответственности за результат, который интерпретируется исключительно в формальной логике по факту проведения мероприятия в срок, соответствия плану, по числу участников и т.п. На смену мероприятийной педагогике приходит педагогика событийности, утверждая принципы событийного подхода к организации образовательного пространства, ориентацию на образовательный результат в современной трактовке.

Аксиологический подход в воспитании позволяет определить содержание базового духовно-нравственного императива личности и системы профессиональных ценностей будущего учителя. Среди профессиональных ценностей учителя можно определить

Professional education

многомерный феномен любви (любовь к детям, знанию, профессии, труду), ценность профессионального развития и роста, стремления к самосовершенствованию, ценность педагогической меры.

Среди принципов профессионального воспитания можно выделить ряд доминантных, на наш взгляд, положений: принцип конвенции поколений, принцип свободы и осознанности, принцип совместного проживания образовательной действительности, принцип веры.

Принцип конвенции поколений заключается в создании условий встречи поколений в пространстве образования. Под «конвенцией поколений» [12] мы понимаем такой характер конструктивного многовекторного взаимодействия поколений, который преодолевает недостатки традиционного понимания однонаправленности взаимодействия поколений как передачи опыта и знаний от старших к младшим, сформировавшего так называемую «презумпцию некомпетентности» младшего поколения, порождающую патернализм, чрезмерную опеку, выходящую на грань авторитаризма, не способствующего развитию таких качеств у молодого поколения, как самостоятельность, ответственность, инициатива, творчество.

Принцип свободы и осознанности (выбор, свобода быть самим собой) – принцип ненасилия, свободы самоопределения, свободы «в пространстве» и «от пространства».

Принцип совместного проживания образовательной действительности. Феноменологическая философия (Э. Гуссерль, М. Хайдеггер) определяет событийность пространства и темпоральную связь его элементов, образуя понимание пространства как взаимосвязь отсылок элементов друг другу. Субъекты образовательного пространства проживают образовательную действительность в «единой судьбе», именно это позволяет говорить о наличии взаимосвязей и взаимозначимостей в пространстве. Принцип скрытой воспитательной позиции кажется лживой пережившей себя установкой, которая сможет исчезнуть только тогда, когда мы придем к осознанию, что «учитель» (преподаватель) совместно проживает образовательную действительность с «учеником» (студентом), совместно конвенционально вырабатывая правила и нормы сообщества. Воспитание не является искусственной игрой или «воспитательной работой» это естественная часть жизни взрослеющего человека, сопровождаемая в пространстве взаимодействия с другими.

Принцип веры. Вера является фундаментальным конструктом и в отечественной, причем абсолютно разной, педагогике – идеи педагогической веры мы встретим в основах православной педагогики, мыслях и идеях философов волны советской эмиграции, неохристианских философов, а также в творчестве советских педагогов и научных исследованиях современников. В российской педагогике феномен педагогической веры означает позитивную педагогическую гипотезу, безусловную уверенность в потенциале и способностях ученика.

Обсуждение и заключения

Формирование профессиональной модели поведения определяется качественными характеристиками организованного воспитательного пространства педагогического университета.

Однако воспитательное пространство образовательной организации не всегда конкурентоспособно по отношению к альтернативным, привлекательным для молодежи социальным вызовам (компьютерные игры, социальные сети, индустрия развлечений,

деструктивные молодежные субкультуры и др.). Несмотря на данные вызовы, альтернативы, которые пропагандировали бы позитивные ценности, недостаточно представлены в современном обществе. Воспитательное пространство должно занять определенную нишу, обеспечивая включенность каждого субъекта образования. Такая цель достижима, если воспитательное пространство создает условия вариативности и обладает способностью реагирования на изменения запроса современного студента.

Наряду с постоянным осмыслением и актуализацией поиска решения проблем профессионального воспитания будущего учителя существует проблемное поле в теории и практике профессионального воспитания, которые показывают сложность его феномена и создают основу для дальнейших дискуссий, методологических рассуждений и гуманитарных исследований.

Выходом из сложившейся ситуации может стать освоение и реализация технологии построения маршрута непрерывного образования, воспитания и развития в трансцендентном пространстве жизни. Таким образом, формируется устремленность к преодолению отрыва жизни и образования, искусственности воспитательной среды. Ядром такого маршрута должно являться конвенциональное *со-бытие* как состояние и норма жизнедеятельности студента и преподавателя в профессионально-образовательном пространстве. Конвенциональное *со-бытие* может быть реализовано через систему устойчиво-действующих коллабораций студента и преподавателя, проявляющуюся в различных формах деятельности. Система устойчиво-действующих студенческо-преподавательских коллабораций (Е.Ю. Илалтдинова) может реализовывать совместную проектную, творческую, научно-исследовательскую деятельность и другие ее виды.

Осмысление методов и способов реализации конвенционального события и концептуальных положений профессионального воспитания составляет перспективу дальнейших научных исследований.

Список использованных источников

1. Альтбах Ф.Дж. Глобальные перспективы высшего образования. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2018. 630 с.
2. Барбер М., Доннелли К., Ризви С. Накануне схода лавины. Высшее образование и грядущая революция // Вопросы образования. 2013. №3. С. 152-236.
3. Батищев Г.С. Единство деятельности и общения // Принципы материалистической диалектики как теории познания. М.: Наука, 1984. С. 194-210.
4. Батищев Г.С. Найти и обрести себя. Особенности культуры глубинного общения // Вопросы философии. 1995. №3. С. 95-129.
5. Джексон Ф. Жизнь в классе / пер. с англ. Р. Устьянцева, Т. Соколовой. М.: Изд. дом ГУ – ВШЭ, 2016. 248 с.
6. Лейбниц Г.В. Монология. URL: https://archive.is/20050501042128/http://www.philos.msu.ru/libfiles/Leibn_Momad.txt (дата обращения: 26.02.2021).
7. Мануйлов Ю.С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2009. Том 14. С. 21-27.
8. Мануйлов Ю.С. Соотношение понятий пространство и среда в контексте управленческой практики // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2009. Том 15. С. 83-84.
9. Примерная программа воспитания в образовательных организациях высшего образования URL:

Professional education

- http://fgosvo.ru/uploadfiles/FUMO/440000/Meeting_FUMO_01102020.pdf (дата обращения: 26.02.2021).
10. Ридингс Б. Университет в руинах / пер. с англ. А. М. Корбута. М.: Изд. дом ГУ – ВШЭ, 2010. 304 с.
 11. Ставропольский Ю.В. Социально-психологический генезис «я» с позиции философии символического интеракционизма // Известия Саратовского университета Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2012. Вып. 4. С. 76-81.
 12. Федоров А.А., Илалтдинова Е.Ю., Фролова С.В. «Конвенция поколений» в новом мире образования // Высшее образование в России. 2018. №7. С. 28-38.
 13. Федоров А.А., Илалтдинова Е.Ю., Фролова С.В. Открытое педагогическое образование будущего. М., 2020. 348 с.
 14. Фролова С.В., Илалтдинова Е.Ю. Проблема этических норм в профессиональном образе учителя: сравнительный анализ // Перспективы науки и образования. 2018. №3(33). С. 74-78.
 15. Фролова С.В. Профессиональное воспитание в образовательном пространстве педагогического вуза: основы проектирования: учебное пособие. Нижний Новгород: Мининский университет, 2017. 157 с.
 16. Фролова С.В., Базарнова Н.Д., Саватеева Д.А. Формирование профессионального мировоззрения будущего учителя как миссия педагогического университета // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №68-4. С. 247-250
 17. Фролова С.В., Илалтдинова Е.Ю. Концепция образовательного события в практико-ориентированной парадигме высшего образования // Вестник Мининского университета. 2017. №1(18). С. 2.
 18. Хайдеггер М. Время и бытие. М.: Республика, 1993. С. 72.
 19. Хайдеггер М. Очерки философии. О событии // Вопросы философии. 2006. №11. С.164-166.
 20. Хесле В. Кризис индивидуальной и коллективной идентичности // Вопросы философии. 1994. №10. С. 112-123.
 21. Хесле В. Об отношении морали и политики. Часть I // Политические исследования. 2013. №4. С. 45-61.
 22. Altbach Ph. G., Reisberg L., Rumbley L.E. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. Paris: UNESCO, 2009. 246 p.
 23. Fedorov A., Ilaltdinova E., Guseva L., Frolova S. Convention of Generations in the Modern Educational Environment // Journal of Intergenerational Relationships. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/15350770.2020.1791780>.
 24. Höhle V. Der philosophische Dialog. München, 2006. in German
 25. Höhle V. Die Krise der Gegenwart und die Verantwortung der Philosophie. Transzendentalpragmatik, Letztbegründung, Ethik. München, 1990. in German
 26. Höhle V. Moral und Politik. Grundlagen einer Politischen Ethik für das 21. Jahrhundert. München, 1997. in German
 27. Ilaltdinova E.Y., Frolova S.V., Lebedeva I.V. Top Qualities of Great Teachers: National and Universal // Filchenko A., Anikina Z. (eds) Linguistic and Cultural Studies: Traditions and Innovations. LKTI 2017. Advances in Intelligent Systems and Computing. Vol. 677. Springer, Cham, 2018. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-67843-6_6.
 28. Mead G.H. Mind, self and society. Chicago, 1934. Pp. 135-144, 164-178, 192-200.

29. Mead G.H. Social Consciousness and the Consciousness of Meaning // Psychological Bulletin. 1910. No. 7. Pp. 397-405.
30. Mead G.H. The Child and the Environment // Transactions of the Illinois Society for Child-Study. 1898. No. 3. Pp. 1-11.
31. Mead G.H. The Social Self // Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods. 1913. No. 10. Pp. 374-380.
32. Metzinger T. Being No One: the self-model theory of subjectivity. Cambridge, MA: MIT Press, 2003. 714 p.
33. Metzinger T. Introduction: Consciousness research at the end of the twentieth century // Metzinger T. (ed.) Neural Correlates of Consciousness – Empirical and Conceptual Questions. Cambridge, MA: MIT Press, 2000.
34. Metzinger T. The subjectivity of subjective experience: A representationalist analysis of the first-person perspective // Metzinger T. (ed.) Neural Correlates of Consciousness – Empirical and Conceptual Questions. Cambridge, MA: MIT Press, 2000.
35. Metzinger T. (ed.) Neural Correlates of Consciousness – Empirical and Conceptual Questions. Cambridge, MA: MIT Press, 2000.
36. Silberman H.F. Semposium on Current Research on Classroom Behavior of Teachers and Its Implications for Teacher Education // Journal of Teacher Education. 1963. No. 14. P. 253.
37. Thomas M. Virtual Teaching in the Time of COVID-19: Rethinking Our WEIRD Pedagogical Commitments to Teacher Education // Frontiers in Education. 2020. Vol. 5. No. Article: 595574. DOI: <http://dx.doi.org/10.3389/feduc.2020.595574>.
38. Wilkes K.V. Real People – Personal Identity without Thought Experiments. Oxford: Clarendon Press, 1988.

References

1. Al'tbah F.Dzh. Global perspectives of higher education. Moscow, Higher School of Economics Publishing House, 2018. 630 p. (In Russ.)
2. Barber M., Donnelly K., Rizvi S. On the eve of the avalanche. Higher education and the coming revolution. *Voprosy obrazovaniya*, 2013, no. 3, pp. 152-236. (In Russ.)
3. Batishchev G.S. The unity of activity and communication. *Principy materialisticheskoy dialektiki kak teorii poznaniya*. Moscow, Nauka Publ., 1984. pp. 194-210. (In Russ.)
4. Batishchev G.S. Find and find yourself. Features of the culture of deep communication. *Voprosy filosofii*, 1995, no. 3, pp. 95-129. (In Russ.)
5. Dzhekson F. Life in the class / English translation: R. Ustyantseva, T. Sokolova. Moscow, Higher School of Economics Publishing House, 2016. 248 p. (In Russ.)
6. Lejbnic G.V. Monadology. Available at: https://archive.is/20050501042128/http://www.philos.msu.ru/libfiles/Leibn_Momad.txt (accessed: 26.02.2021). (In Russ.)
7. Manujlov YU.S. Conceptual foundations of the environmental approach in education. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova*, 2009, vol. 14, pp. 21-27. (In Russ.)
8. Manujlov YU.S. Correlation of the concepts of space and environment in the context of management practice. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova*, 2009, vol. 15, pp. 83-84. (In Russ.)
9. Approximate education program in educational institutions of higher education. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FUMO/440000/Meeting_FUMO_01102020.pdf (accessed: 26.02.2021). (In Russ.)

Professional education

10. Ridings B. University in ruins / English translation: A. M. Korbut. Moscow, Higher School of Economics Publishing House, 2010. 304 p. (In Russ.)
11. Stavropol'skij YU.V. Socio-psychological genesis of "I" from the perspective of the philosophy of symbolic interactionism. *Izvestiya Saratovskogo universiteta Ser. Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika*, 2012, vol. 4, pp. 76-81. (In Russ.)
12. Fedorov A.A., Ilaltdinova E.YU., Frolova S.V. "Convention of generations" in the new world of education. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2018, no. 7, pp. 28-38. (In Russ.)
13. Fedorov A.A., Ilaltdinova E.YU., Frolova S.V. Open teacher education of the future. Moscow, 2020. 348 p. (In Russ.)
14. Frolova S.V., Ilaltdinova E.YU. The problem of ethical standards in the professional image of a teacher: a comparative analysis. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 2018, no. 3(33), pp. 74-78. (In Russ.)
15. Frolova S.V. Professional education in the educational space of a pedagogical university: design basics: textbook. Nizhny Novgorod, Mininskij universitet Publ., 2017. 157 p. (In Russ.)
16. Frolova S.V., Bazarnova N.D., Savateeva D.A. Formation of the professional worldview of the future teacher as the mission of the pedagogical university. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2020, no. 68-4, pp. 247-250. (In Russ.)
17. Frolova S.V., Ilaltdinova E.YU. The concept of an educational event in a practice-oriented paradigm of higher education. *Vestnik Mininskogo universiteta*, 2017, no. 1(18), p. 2. (In Russ.)
18. Hajdegger M. Time and Being. Moscow, Respublika Publ., 1993. P. 72. (In Russ.)
19. Hajdegger M. Essays on Philosophy. About the event. *Voprosy filosofii*, 2006, no. 11, pp. 164-166. (In Russ.)
20. Hesle V. Crisis of individual and collective identity. *Voprosy filosofii*, 1994, no. 10, pp. 112-123. (In Russ.)
21. Hesle V. About the relation of morality and politics. Part I. *Politicheskie issledovaniya*, 2013, no. 4, pp. 45-61. (In Russ.)
22. Altbach Ph. G., Reisberg L., Rumbley L.E. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. Paris, UNESCO, 2009. 246 p.
23. Fedorov A., Ilaltdinova E., Guseva L., Frolova S. Convention of Generations in the Modern Educational Environment. *Journal of Intergenerational Relationships*, 2020, doi: <https://doi.org/10.1080/15350770.2020.1791780>.
24. Hösle V. The philosophical dialogue. Munich, 2006. (In German).
25. Hösle V. The crisis of the present and the responsibility of philosophy. Transcendental pragmatics, ultimate justification, ethics. Munich, 1990. (In German).
26. Hösle V. Morality and Politics. Foundations of a Political Ethics for the 21st Century. Munich, 1997. (In German).
27. Ilaltdinova E.Y., Frolova S.V., Lebedeva I.V. Top Qualities of Great Teachers: National and Universal. *Filchenko A., Anikina Z. (eds) Linguistic and Cultural Studies: Traditions and Innovations. LKTI 2017. Advances in Intelligent Systems and Computing. Vol. 677*. Springer, Cham, 2018. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-67843-6_6.
28. Mead G.H. Mind, self and society. Chicago, 1934. Pp. 135-144, 164-178, 192-200.
29. Mead G.H. Social Consciousness and the Consciousness of Meaning. *Psychological Bulletin*, 1910, no. 7, pp. 397-405.
30. Mead G.H. The Child and the Environment. *Transactions of the Illinois Society for Child-Study*, 1898, no. 3, pp. 1-11.

31. Mead G.H. The Social Self. *Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 1913, no. 10, pp. 374-380.
32. Metzinger T. Being No One: the self-model theory of subjectivity. Cambridge, MA, MIT Press, 2003. 714 p.
33. Metzinger T. Introduction: Consciousness research at the end of the twentieth century. Metzinger T. (ed.) *Neural Correlates of Consciousness – Empirical and Conceptual Questions*. Cambridge, MA, MIT Press, 2000.
34. Metzinger T. The subjectivity of subjective experience: A representationalist analysis of the first-person perspective. Metzinger T. (ed.) *Neural Correlates of Consciousness – Empirical and Conceptual Questions*. Cambridge, MA, MIT Press, 2000.
35. Metzinger T. (ed.) *Neural Correlates of Consciousness – Empirical and Conceptual Questions*. Cambridge, MA, MIT Press, 2000.
36. Silberman H.F. Semposium on Current Research on Classroom Behavior of Teachers and Its Implications for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 1963, no. 14, p. 253.
37. Thomas M. Virtual Teaching in the Time of COVID-19: Rethinking Our WEIRD Pedagogical Commitments to Teacher Education. *Frontiers in Education*, 2020, vol. 5, no. article: 595574, doi: <http://dx.doi.org/10.3389/educ.2020.595574>.
38. Wilkes K.V. *Real People – Personal Identity without Thought Experiments*. Oxford, Clarendon Press, 1988.

© Фролова С.В., 2021

Информация об авторах

Фролова Светлана Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет), Нижний Новгород, Российская Федерация, Researcher ID M-8234-2016, AuthorID: 736180, ORCID ID 0000-0003-2822-0358, SPIN код: 7776-7061, e-mail: Frolovasvetlana1987@gmail.com.

Information about the authors

Frolova Svetlana V. – Associate Professor, PhD in Pedagogical Sciences, Docent of the Department of Pedagogy, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University), Nizhny Novgorod, Russian Federation, Researcher ID M-8234-2016, AuthorID: 736180, ORCID ID 0000-0003-2822-0358, SPIN код: 7776-7061, e-mail: Frolovasvetlana1987@gmail.com.

Поступила в редакцию: 04.03.2021

Принята к публикации: 30.04.2021

Опубликована: 18.06.2021