

© А. А. Шаповалов

DOI: [10.15293/2226-3365.1506.05](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1506.05)

УДК 378 + 53

О РОЛИ ДИСЦИПЛИН МЕТОДИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В УЧЕБНЫХ ПЛАНАХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

А. А. Шаповалов (Барнаул, Россия)

В статье проводится мысль, что педагогический вуз даже после перехода на многоуровневую систему высшего образования продолжает оставаться профессионально-ориентированным учебным заведением, основной задачей которого является подготовка учителей, способных работать в школе нового типа. На примере теории и методики обучения физике указывается на достижения ученых-методистов, позволившие создать во многих педвузах специализированные кафедры, открыть советы по защите кандидатских и докторских диссертаций методического профиля. В связи с изменениями в высшей и средней школе поднимается проблема необходимости смены приоритетов учебных дисциплин, изучаемых в педагогических вузах. Показывается, что эти приоритеты должны определяться задачами, которые должны решать педагогические вузы, и научным потенциалом педагогов, работающих в них. Ставится вопрос о необходимости пересмотра роли, места и объема методических дисциплин в учебных планах педагогических вузов. Обосновывается, что тематика выпускных квалификационных работ в педагогическом вузе не может быть произвольной, а должна определяться основным направлением профессиональной подготовки учителя и носить методическую направленность.

Ключевые слова: педагогическое образование, теория и методика обучения и воспитания, учебные планы, выпускная квалификационная работа.

Вопросы о роли методических дисциплин в структуре профессиональной подготовки учителя столь же старые, как и вопросы о роли в обществе «физиков» и «лириков». «Физики-технари» обеспечивают научно-технический прогресс и опосредованно влияют на комфортную жизнь «лириков», давая им, в свою очередь, возможность обеспечивать комфорт «физикам», создающим материальные блага и для «лириков», и для самих «физиков». При этом бывает, что «физики» нередко ока-

зываются очень неплохими «лириками», пишущими, сочиняющими, играющими, поющими. Но и без «лириков» – поэтов, музыкантов, скульпторов, философов – жизнь общества представить очень сложно. Примерно так же и в педагогике. Профессионалы, занимающиеся наукой на ее переднем рубеже, во многом определяют, во всяком случае, должны определять, стратегию образования. Но и профессионалы-педагоги, знающие предмет, умеющие его преподавать, владеющие технологиями обуче-

Шаповалов Анатолий Андреевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры физики и методики обучения физике, Алтайский государственный педагогический университет.

E-mail: shap_a_a@mail.ru

ния, также не остаются в стороне ни от стратегии, ни от тактики развития системы образования. Спор о том, кто важнее в системе образования, идет на протяжении всей жизни самой системы образования. На стороне «физиков» выступает подавляющее число колоссов науки, совмещавших и совмещающих научную деятельность с преподавательской. Имена их даже не стоит упоминать в силу мировой общеизвестности. На фоне известных ученых часто остаются неприметными имена людей, посвятивших свою жизнь почти исключительно образованию. Но все-таки их мнение о принципиально важной роли методической науки в системе высшего педагогического образования учитывается в спектре проблем развития системы образования. Постоянно об этом говорила и писала основатель и руководитель крупнейшей отечественной методической школы физиков А. В. Усова [1–2]. Выстраивая концепцию педагогического университета и предлагая новую образовательную парадигму, ведущую роль в них видел С. Е. Каменецкий [3]. Основатель одного из направлений психодидактики высшего и среднего образования, интегрирующей педагогические, психологические, предметные и методические знания, А. Н. Крутский строил ее фактически на методической основе и конечным продуктом развития видел конкретные методические разработки [4–6]. Важнейшую роль предметных дидактик в подготовке учителя к формированию научного стиля мышления у учащихся видел Ю. В. Сенько [7]. Список можно продолжать. Мы в разные периоды развития системы образования обозначенную проблему также неоднократно поднимали в своих публикациях [8–11]. Однако, как нам представляется, роль методической науки в системе подготовки учителя не только недооценивается, но в последнее время искус-

ственно занижается. Именно это обстоятельство и заставляет нас очередной раз обратиться к проблеме с надеждой, что это будет не напрасно.

Возвращаясь к проблеме, отметим, что в последние годы произошли и продолжают происходить принципиальные изменения в структуре и содержании высшего педагогического образования. Наиболее заметными являются появление в педвузах бакалавриата и магистратуры, попытки ввести так называемый прикладной бакалавриат, позиционирование педагогических учебных заведений как заведений просто высшего, а не высшего профессионального образования. Вместе с тем, основной задачей педагогических вузов, как и раньше, является задача подготовки учителей средней школы. Основное же отличие от педагогических институтов прошлого века состоит в том, что средняя школа нового типа, в которой эти учителя должны будут работать, стала неоднородной и гораздо более сложной, чем раньше. Таким образом, мы полагаем, что обозначенные изменения должны сказаться на приоритетах в изучении ряда дисциплин, как федерального компонента учебного плана, так и дисциплин, включаемых в учебные планы самими вузами. Речь идет о следующем.

На протяжении нескольких десятилетий в нашей стране военно-промышленный комплекс, техника в целом, производство были весьма престижными и требовали постоянной поставки специалистов в области фундаментальных наук естественно-математического профиля. Этими науками занимались не только в специальных НИИ, крупных университетах, но и в педагогических институтах. Здесь нередко работали серьезные ученые, совмещавшие научную работу в области физико-математических, химических, биологических наук, выполнявшие по заказу предприятий договорные проекты. Естественно, что к

такой работе привлекались и отдельные студенты, впоследствии поступавшие в аспирантуру, защищавшие диссертации по педагогической тематике. На этом фоне педагогические науки часто выглядели блекло. Особенно непрестижно смотрелись частные методики. Только в нескольких педагогических институтах нашей страны были специализированные методические кафедры, да и то лишь по некоторым дисциплинам. Кандидатов педагогических наук по направлению «Методика преподавания» было существенно меньше, чем, например, кандидатов физико-математических наук. О количестве же докторов наук говорит такой пример. В течение многих лет во всем Урало-Сибирском регионе методику преподавания физики на докторском уровне представляла только А. В. Усова.

В таких условиях еще можно было понять, что на дисциплину, непосредственно ответственную за подготовку учителя к работе в школе, в учебных планах педагогических институтов отводилось столь мало времени. Понять сейчас этого нельзя.

Из-за дефицита специалистов, развала и невозможности обновления материальной базы, потери интереса, отсутствия спроса заниматься фундаментальными науками во многих педагогических вузах просто перестали либо резко свернули объем исследований. Былой яркости фундаментальных естественно-математических наук здесь уже нет. Методики преподавания, в частности, методика преподавания физики, резко продвинулись вперед. За какие-то полтора-два десятка лет защищено большое количество кандидатских и десятки докторских диссертаций по данному направлению науки. Созданы целые научные школы, разработаны новые научные направления. Результаты проведенных исследований закреплены в большом числе монографий и учебных пособий. Во многих педагогических

вузах были созданы специализированные кафедры методики преподавания физики. Правда, проведенная недавно «оптимизация» большинство из этих кафедр уничтожила, но вовсе не по критерию их эффективности или неэффективности. Кроме кафедр на базе ведущих педагогических вузов открывались кандидатские и докторские советы по защите диссертаций методического профиля. И несмотря на кратковременности их существования, теория и методика обучения физике, математике и сейчас занимают одно из лидирующих положений в научной работе многих педагогических вузов страны. Объяснений этому феномену несколько.

Во-первых, прорыву накопленного за многие годы потенциала способствовала работа ученых-методистов в составе больших исследовательских коллективов. Пожалуй, самым уникальным научным образованием, представляющим коллективный разум, является научная школа академика А. В. Усовой и много лет возглавлявшийся ею зональный совет преподавателей физики, астрономии, методики преподавания физики, общетехнических дисциплин, который непрерывно работал на протяжении почти четырех десятков лет.

Во-вторых, успеху дела в немалой степени способствовала либерализация образовательной политики, имевшая место в переходный период развития нашей страны, ныне почти ушедшая в небытие.

В-третьих, укрепление позиций методической науки произошло и за счет прихода в нее крупных специалистов, ранее совмещавших преподавательскую работу с занятиями в области фундаментальных исследований.

За счет этих ли, других ли причин, но кардинальное изменение роли методической науки в неофициальной иерархии наук, которыми занимались в педагогических вузах, произошло. Не признавать это нельзя.

Каково же место теории и методики обучения в современных учебных планах, образовательных стандартах высшего педагогического образования? К сожалению, далеко не первостепенное. Возникает впечатление, что составители данных документов руководствовались старыми стереотипами. А ведь на самом деле, что представляет из себя такая дисциплина, как теория и методика обучения, дисциплина, которая сейчас по праву может занять достойное место в структуре профессиональной подготовки учителя современной школы? Эта дисциплина находится на пересечении педагогики, психологии, преподаваемого предмета, новых информационных технологий. Именно она сводит воедино разные образовательные области и интегрирует те знания и умения, которые составляют основу профессиональной культуры педагога. Можно ли названную интеграцию, формирование культуры провести в рамках того малого количества часов, которые отводятся на нее образовательными стандартами и производными от них учебными планами? Конечно же, нет.

Количество часов, отводимых на изучение курса теории и методики обучения, должно быть значительно увеличено на уровне федерального компонента образовательного стандарта. Это требование времени, обусловленное сложившимися обстоятельствами и спецификой задач, решаемых педагогическим вузом. К этой мысли надо привыкать. Понятно, что это требует времени.

Пока есть возможность расширить содержание методических дисциплин за счет вузовского компонента образовательного стандарта и факультативных часов. Сделать это надо как можно скорее и в максимально возможном объеме. Опыт создания стройных систем профессиональной подготовки учителя к работе в школе нового типа, успешно функционировавших в течение ряда последних лет,

дававших поразительно масштабные и практические результаты, в образовательной системе нашей страны есть. Этот опыт опубликован и защищен на уровне докторских диссертаций. Если руководство системой образования и педагогическими вузами с этим опытом незнакомо, то это проблемы руководства, но никак не педагогической науки и не системы образования в целом.

Следует признать, что выпускная квалификационная (дипломная) работа в педагогическом вузе не может быть иной, нежели методической. В противном случае она будет либо узкоспециализированной и отражающей лишь отдельные стороны профессиональной подготовки учителя, либо вообще не соответствующей специфике этой подготовки.

Государственные образовательные стандарты фактически ставят методические дисциплины и преподавателей, их преподающих, «вне закона». Действительно, если подсчитать официальную учебную нагрузку, приходящуюся на курс теории и методики обучения, включая педагогические практики, мы приходим к ситуации, которая была в педагогических институтах в прошлом веке. В этой ситуации ни о каких специальных кафедрах речи идти не может. Один методист или несколько могут в качестве инородной добавки работать в составе какой-нибудь кафедры. А что делать с теми людьми, которые работают или работали на созданных за время реформ специализированных кафедрах? А ведь часто это кафедры немаленькие. Если бы кафедры и люди были бесполезными для педагогического вуза, но ведь, как уже было сказано выше, методические кафедры по своей сути являются в педагогических вузах системообразующими и специалистами, которые выросли на них, являются весьма квалифицированными.

На самом деле, проблемы, вставшие ныне в педагогических вузах, не сводятся

только лишь к вытеснению из стандартов, учебных планов дисциплин, непосредственно отвечающих за профессиональную подготовку педагогов. Основные проблемы гораздо масштабнее и глубже названной.

Одна из таких масштабных проблем состоит в том, что в педагогические вузы все настойчивее начинают проникать совершенно несвойственные для них специальности. Это проникновение часто идет на волне коммерческого набора, но в последнее время начинает затрагивать и государственный набор. Объяснений и оправданий находится много: без коммерческого набора вузам не выжить; если специальность востребована, то почему бы ее не открыть и в нашем вузе; если за обучение готовы платить деньги, то почему бы эти деньги не брать; если мы не откроем новые специальности, их откроют соседние вузы, а мы останемся без работы; если специальность непрестижная, то зачем она вообще нужна; если мы не откроем много новых специальностей, то комиссия закроет наш вуз или понизит его статус. Оправдать можно все что угодно. Но давайте честно ответим на некоторые вопросы.

При объявлении набора, обещая абитуриентам подготовить из них, например, экономистов, предпринимателей и бизнесменов, мы правда верим в то, что наши преподаватели, раньше преподававшие политэкономии социализма, либо вообще не имеющие специального образования, за годы строящегося капитализма сами так и не научившиеся как следует сводить концы с концами, смогут подготовить экономистов, предпринимателей и бизнесменов? А может мы предложим этим преподавателям переучиться (на каких-нибудь месячных курсах, или прочитав какую-нибудь современную книжку), а если не переучатся, то заменим их на новых, современно мыслящих? А может быть мы просто всем, включая и себя, не хотим сказать правды?

Сокращая набор на непрестижные специальности, перекраивая учебные планы, мы говорим, что выпускники все равно не идут работать по специальности. А раньше какой процент выпускников шел и оставался работать в школе? Выпускники технического университета так и продолжают пополнять ряды инженеров на заводах, превращенных в торговые центры? Дело в специальности или в той зарплате, которую платят учителю, и условиях, которые ему всеми силами создают, чтобы он не смог работать в школе?

Мы перестаем поддерживать и даже начинаем сворачивать специальности естественнонаучного направления, основываясь на том, что техника в стране не развивается, потребность в инженерах резко сократилась, фундаментальными науками мало кто хочет заниматься, резко возрастает престиж гуманитарных наук. При этом конечно же, мы сожалеем о происходящем, но рассматриваем процесс как объективный, от нас не зависящий, результаты которого надо лишь принять к сведению и вовремя изменить курс. А не мы ли в происходящем виноваты? Что в этом процессе первично, что вторично, об этом еще стоило бы подумать.

Относительно комиссии, которая нас закрывает: почему мы так уверены, что в ней обязательно окажутся люди, готовые оправдывать новации?

Наконец, дано ли нам право не выполнять или выполнять лишь частично задачи, поставленные перед нами как государственными служащими вполне определенного профессионального учебного заведения?

Педагогический вуз – профессионально-ориентированное учебное заведение, специально созданное для подготовки учителя. Даже формально об этом свидетельствуют записи в нормативных документах. Все задачи,

решаемые педагогическим вузом, служат достижению генеральной цели, определяемой спецификой этого типа учебного заведения. Следует обратить внимание на то, что перевод педагогических институтов в статус педагогических университетов был направлен не на изменение их изначальной ориентации, а на повышение уровня профессиональной подготовки учителя современной школы. Попытки введения в педагогических университетах бакалавриата и магистратуры также не связывались с их перепрофилизацией. Вещи вроде бы очевидные, но по ряду причин о них приходится говорить.

Мы полагаем, что педагогический вуз обязан готовить педагогов, учителей, как это и было ранее. Юристы, экономисты, предприниматели, переводчики, программисты и специалисты других непедagogических специальностей должны готовиться в других профильных учебных заведениях. Верно и обратное. В техническом, аграрном университетах готовить педагогов не следует.

Педагогический вуз обязательно должен сохраниться как самостоятельное профессиональное учебное заведение и не вытесняться университетом классического типа. Надо ска-

зать, что выпускники классических университетов неплохо показывают себя в школе, но, как правило, профессиональное мастерство приходит к ним с некоторым запаздыванием и путем либо дополнительной подготовки, либо значительной самообразовательной работы.

Все дисциплины, преподаваемые в педагогическом вузе, должны быть профессионально ориентированными. Необходимым условием такой профессиональной ориентации должно стать обязательное современное педагогическое образование профессорско-преподавательского состава педагогического вуза. Следует признать, что сейчас такого образования для преподавателей почему-то не требуется. Даже бывшие выпускники педагогических институтов, последние годы профессионально не занимавшиеся проблемами современной школы, этих проблем не знают, а тот небольшой набор педагогических знаний, которые они когда-то получили, вряд ли серьезно можно рассматривать как педагогическое образование. Проблема обновления педагогическими знаниями, повышения педагогической квалификации в педагогическом вузе является одной из наиболее просто решаемых. Надо только признать существование этой проблемы и захотеть ее решить.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Усова А. В.** Проблема совершенствования профессионально-методической подготовки студентов-физиков педагогических институтов // Проблемы профессионально-методической подготовки учителя физики средней школы. – Новосибирск, 1979. – С. 3–16.
2. **Усова А. В., Даммер М. Д.** Инновационные процессы в современной средней школе и задачи совершенствования подготовки студентов – будущих учителей физики к их осуществлению в школе // Использование новых технологий в профессиональной подготовке учителя физики в педвузе. – Челябинск: Факел, 1997. – С. 6–9.
3. **Каменецкий С. Е.** К вопросу о новой парадигме образования // Наука и школа. – 1999. – № 1. – С. 2–4.
4. **Крутский А. Н.** Психодидактика и перспективы ее дальнейшего развития // Школьные технологии. – 2011. – № 1. – С. 73–76.
5. **Крутский А. Н.** Психодидактика среднего образования: монография. – Барнаул: БГПУ, 2008. – 254 с.

6. **Крутский А. Н.**, Гибельгауз О. С. Психодидактические пакетные технологии обучения // Школьные технологии. – 2011. – № 3. – С. 117–123.
7. **Сенько Ю. В.** Формирование научного стиля мышления учащихся в процессе обучения (на материале физики, химии, биологии): дисс. ... д-ра пед. наук. – Новосибирск, 1986. – 355 с.
8. **Шаповалов А. А.** Методологические проблемы обновления высшего педагогического образования // Педагог. Наука, технология, практика. – 1997. – № 2. – С. 48–54.
9. **Шаповалов А. А.** Педагогические задачи в структуре профессиональной подготовки учителя // Известия Алтайского государственного университета. – 2012. – № 2–2 (74). – С. 40–42.
10. **Шаповалов А. А.** Подготовка учителя физики в рамках программ прикладного бакалавриата // Преподавание естественных наук (биологии, физики, химии), математики и информатики в вузе и школе»: сборник материалов VII Международной научно-методической конференции (29–30 октября 2014 г.). – Томск: Изд-во ТГПУ, 2014. – С. 266–271.
11. **Шаповалов А. А.** Система профессиональной подготовки учителя в педагогическом вузе // Пути совершенствования современной системы образования: материалы фестиваля педагогических идей работников образования г. Барнаула. – Барнаул, 2009. – С. 174–176.

DOI: [10.15293/2226-3365.1506.05](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1506.05)

Shapovalov Anatoly Andreevich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Physics and Physics Teaching Methods Department, Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russian Federation.
E-mail: shap_a_a@mail.ru

THE ROLE OF TEACHING METHODOLOGY IN CURRICULA OF PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract

The article emphasizes that pedagogical (teacher training) higher education institutions even after transition to multilevel system of higher education remain profession-focused. Their main objective is educating and training teachers capable to work at contemporary schools. The achievements of teaching methodology researchers are shown within the issue of theory and methods of teaching physics. They contributed to establishing specialized Chairs (Departments) and masters and doctoral Councils in many teacher training higher education institutions. Due to the changes in the higher and secondary education the problem of changing the priorities of academic subjects is increasingly recognized. It is stressed that these priorities have to be determined by the aims and objectives of pedagogical higher education institutions, and the scientific potential of academic staff. The authors maintain that it is important to reidentify the role, the place and the volume of teaching methodology subjects and modules in curricula of pedagogical higher education institutions. It is emphasized that the topics of graduation papers (projects) have to be determined by the main direction of initial teacher training and deal with teaching methodology.

Keywords

teacher education, theory and methods of training and education, curricula, graduation paper

REFERENCES

1. Usova A. V. The Problem of perfecting professional-methodical training of physics students of pedagogical institutions. *Problems of professional-methodical training of teacher of physics in middle school*. Novosibirsk, 1979, pp. 3–16. (In Russian)
2. Usova A. V., Dummer M. D. Innovative processes in the modern high school and objectives of improving the preparation of students – future teachers of physics to their implementation at school. *The Use of new technologies in the professional training of teachers of physics in teacher training University*. Chelyabinsk, Fakel Publ., 1997, pp. 6–9. (In Russian)
3. Kamenetsky S. E. On a new paradigm of education. *Science and school*. 1999, no. 1, pp. 2–4. (In Russian)
4. Krutskiy A. N. Psychodidactics and the prospects for its further development. *School technologies*. 2011, no. 1, pp. 73–76.
5. Krutskiy A. N. *Psychodidactics secondary education: monograph*. Barnaul, Altay State Pedagogical University Publ., 2008, 254 p. (In Russian)
6. Krutskiy A. N., Gibelgauz O. S. Psychodidactic packet technology training. *School technology*. 2011, no. 3, pp. 117–123. (In Russian)

7. Senko Y. V. *Formation of scientific style of thinking of students in the learning process (on the material of physics, chemistry, biology)*. Novosibirsk, 1986, 355 p. (In Russian)
8. Shapovalov A. A. Methodological problems of upgrade of the higher pedagogical education. *Educator. Science, technology, practice*. Barnaul, BSPU Publ., 1997, no. 2, pp. 48–54. (In Russian)
9. Shapovalov A. A. Training physics teachers in the framework of programs of applied bachelor degree. *Teaching science (biology, physics, chemistry), mathematics and computer science in University and school"*. Proceedings of the VII International scientific and methodical conference (29–30 October 2014). Tomsk, TSPU Publ., 2014, pp. 266–271. (In Russian)
10. Shapovalov A. A. Pedagogical Tasks in the Structure of Teacher's Training. *News of Altai state University*. 2012, no. 2–2 pp. 40-42. (In Russian)
11. Shapovalov A. A. System of training of teachers in pedagogical higher educational institutions. *Ways of improving modern education system*. Materials of the festival of pedagogical ideas of education workers of Barnaul. Barnaul, 2009, pp. 174–176. (In Russian)