

КОНТЕКСТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М. А. Червонный

Томский государственный педагогический университет, Россия
mach@tspu.edu.ru

Статья подготовлена в рамках государственных заданий Минобрнауки РФ
пр. № 27.7273.2017/БЧ и пр. № 27.7674.2017/БЧ

Несмотря на достаточно большое количество исследований, посвященных семиотической сущности образования, в них не отражены в полной мере возможности семиотического контекста педагогического образования. В статье рассматриваются вопросы иерархизации знаковых систем и их применения в становлении и развитии будущих педагогов. Представляет интерес применение пирамиды знаковых систем А. Б. Соломоника для семиотического контекста педагогического образования. В этой связи рассматриваются две задачи педагогического образования.

Первая задача подразумевает использование систем знаков данной классификации для определения и применения содержания школьного предмета, которым овладевает будущий учитель для трансляции школьникам. Здесь актуальность и разработка семиотических исследований связаны с тремя направлениями: семиотикой визуализации содержания школьного предмета; семиотикой визуализации процесса обучения, исходя из современных возможностей технических средств обучения и информационно-коммуникационных технологий; семиотикой педагогической коммуникации. Вторую задачу мы связываем с использованием представленной семиотической пирамиды для систематизации и трансляции в целом общепрофессиональной культуры будущему педагогу. Однако педагогика как наука не имеет формализованных систем первого и второго порядка в рамках приводимой классификации. В данном исследовании в качестве единиц знаковых систем выступают стереотипы (представления, образы, формы поведения), определяющие динамику становления и развития будущего педагога. Развитие у него стереотипов педагогической культуры определяет его профессионально-личностный прогресс.

Приводится характеристика знаковых систем четырех стадий. 1. Естественные знаковые системы. Это элементарные представления об отношениях, характерные для взаимодействия между учеником и учителем, которые отражают, жизненный опыт, полученный до начала профессиональной подготовки. 2. Образные системы. Сюда относим стереотипы, характеризующие представления абитуриентов педагогических вузов о классно-урочной системе и ее атрибутах как образе традиционно действующей в настоящее время школы. Стереотипы обладают как позитивными, так и негативными свойствами. 3. Языковые системы. Вербальные

тексты, содержащие теоретическую информацию о конкретной области профессиональной культуры и предполагающие ее индивидуальное присвоение каждым студентом (лекционный материал, традиционные учебные задачи, задания и т. п.). Проявляется семиотическая обучающая модель. Преподаватель теоретически через языковые системы знакомит студента с образовательными парадигмами – метастереотипами педагогических представлений и форм поведения. 4. Системы записи. К этому уровню знаковых систем относим письменные тексты (документы), отражающие педагогические системы и технологии, образовательные программы и стандарты. Определенную роль в построении комплекса стереотипов на этом уровне у педагогов мы видим в перечнях компетенций, трудовых функций, определенных образовательными и профессиональным стандартами.

Отдельный подход личностно-профессионального развития подразумевает практико-ориентированную систему обучения через непрерывное решение учебных профессионально ориентированных задач. В этом смысле подготовка учителя должна отражать профессиональную деятельность в перспективах появления синергетического эффекта.

Ключевые слова: уровни знаковых систем, педагогическое образование, содержание образования, процесс обучения, общепрофессиональная культура, стереотип.

THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL EDUCATION

Mikhail Chervonnyy

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation
mach@tspu.edu.ru

Although there exists a considerable number of research works on the semiotic nature of education, they do not provide a comprehensive idea of the semiotic context of pedagogical education. The article considers the issues of hierarchization of sign systems and the part they play in pedagogical students' development as professional teachers. To characterize the semiotic context of pedagogical education, the author of the article addresses A. B. Solomonik's pyramid of sign systems. In connection with this classification, he distinguishes two goals of pedagogical education. The first one is connected with the use of sign systems for the determination and application of the content of a school subject pedagogical students learn in order to transfer it to schoolchildren. In this context, the relevance of semiotic research and its development has three aspects: semiotics of school subject content visualization; semiotics of educational process visualization based

on the modern capabilities of technical educational aids, information and communication technologies; semiotics of pedagogical communication. The second goal is associated with the application of the semiotic pyramid for systematization and transmission of the general professional culture to student teachers. However, pedagogy as a science does not have formalized sign systems of the first and second orders of the considered classification. In this study, stereotypes (representations, images, forms of behavior) that determine the dynamics of the student teacher's professional development act as units of sign systems. The development of pedagogical culture stereotypes in students determines their further professional and personal progress. The description of sign systems of four stages is given. (1) Natural sign systems. These are elementary ideas about relationships, characteristic of interaction between the student and the teacher, which reflect life experience obtained by the student prior to their professional education. (2) Image systems. These include stereotypes that characterize pedagogical university applicants' ideas of the system of lessons and its attributes thus forming the image of the traditionally existing school. Stereotypes may have both positive and negative properties. (3) Language systems. These are verbal texts containing theoretical information about a specific field of professional culture which suggests its individual assimilation by each student (lecture material, traditional educational tasks, etc.). A semiotic teaching model emerges. The professor introduces educational paradigms (metastereotypes of pedagogical ideas and forms of behavior) to the student in theory through language systems. (4) Notation systems. These include written texts (documents) reflecting pedagogical systems and technologies, educational programs and standards. A certain role in the development of stereotypes in student teachers belongs to lists of competencies and labor functions set by educational and professional standards. The article considers student teachers' personal and professional development approach to pedagogical education which implies a practice-oriented system of education through the continuous solution of profession-oriented educational tasks. In this sense, teachers' training is to reflect professional activities in terms of the emergence of a synergistic effect.

Keywords: levels of sign systems, pedagogical education, content of education, educational process, general professional culture, stereotype.

DOI 10.23951/2312-7899-2019-4-206-222

Несмотря на то, что семиотической сущности образования посвящено большое количество исследований, вопросам иерархизации знаковых и коммуникативных систем и их применения в становлении будущих педагогов уделено недостаточно внимания. Сущност-

ные, ролевые позиции семиотики систем образования раскрываются в ряде подходов. Обозначим те из них, которые согласуются с принципами системности, открытости и отдельных случаев нелинейности образовательного процесса. Так, выделение и обоснование трех стадий образования, рассматриваемого как информационный процесс, позволяют каждой стадии дать сущностную характеристику (ценность, количество и качество информации), а результатами действия механизмов этих стадий признать знаковые формы, что раскрывает семиотическую сущность образования [Мелик-Гайказян 2014, 21–22]. Применение концепции «общей семиотики», предложенной А. Б. Соломоником, по мнению ее автора, было бы полезно в педагогике в отношении построения процесса обучения. Автор раскрывает концепцию через описание трех практических приложений теории, два из которых приводятся на примерах математики [Соломоник 2010, 45–47]. Он различает шесть типов знаковых систем на основе шести базисных знаков (таксонов) [Соломоник 2009, 76]. На основе шести категорий строится таксономия, определяющая иерархическую последовательность знаков (ил. 1).



Ил. 1. Пирамида знаковых систем [Соломоник 2009]

Применение теории семиотической пирамиды дает возможность более полно охарактеризовать семиотический контекст педагогического образования. Рассмотрим две задачи образования, поиск решения которых так или иначе осуществляется в работах педагогов и философов в связи с типами знаковых систем, выделенных А. Б. Соломоником.

Первая задача связана с использованием последовательности знаков данной классификации для определения и применения

содержания школьного предмета, которым овладевает для трансляции школьникам будущий учитель. В целом в решении этой задачи актуальность и разработка семиотических исследований определены тремя направлениями: *семиотика визуализации содержания предмета, семиотика визуализации процесса обучения*, которая исходит из возможностей применения современных средств обучения и современных информационно-коммуникационных технологий, *семиотика педагогической коммуникации*, т. е. изучение знаковой информации, которая лежит в основе педагогического общения.

В рамках *первого направления*, связанного с семиотикой визуализации содержания предметов, уместно говорить о применении семиотической пирамиды полноценно в отношении содержания ряда учебных дисциплин. Достаточно «рельефно» выстроена семиотика содержания обучения математике, что позволяет системно визуализировать обучение математике: сконструировать визуальную учебную среду [Далингер 2011, 297;], изыскать рациональные методы формирования вопросов (в рамках эротетической семиотики), построения правильных ответов посредством языка математики, его синтактики, семантики и прагматики [Петров, Столяр 1977, 63–64] и многое другое. Семиотика содержания обучения физике также выпукло представлена в своих методах и визуализированных образах: «мысленного эксперимента», «физической модели», «идеального объекта», «физической аналогии» [Червонный 2018; 242, 245, 246]. Действительно, можно утверждать, что положения коммуникативных и знаковых систем с высокой степенью абстракции и формализации первого и второго уровня достигли точные, информационные и естественные науки, что определяет их как семиотически выстроенные в отношении содержания дисциплины. Очевидно, что такими уровнями абстракции представлены родной язык и иностранный язык. Видимо, по этой причине теория, изучаемая на уроках иностранного языка, пересекается и с курсом родного языка, и с метатеорией естествознания. Это обеспечивает семиотический подход к проблеме межпредметных связей в обучении лингвистическому или нелингвистическому предмету, исходя из логической и психологической общности трудностей, которые возникают при их изучении [Шеншев 1977, 185–214].

Исследования семиотики визуализации процесса обучения строятся исходя из возможностей современных средств обучения и современных информационно-коммуникационных технологий. По этому направлению исследований в современной истории школьного и вузовского образования наглядным примером расширения возможностей

визуализации является интерактивная доска, получившая широкое распространение. Учащиеся лучше воспринимают визуальный материал, изучая карты, рисунки и схемы, которые можно показать на доске, добавляя к изображениям любые надписи, передвигая их, изменяя их размер и даже форму [Исайкин, Шабашев 2005]. Очевидно, что провозглашенная цифровизация образования, предполагающая в том числе массовое онлайн-обучение, цифровые учебники для школ, создание цифровых образовательных сред на основе больших данных для персонализированного обучения студентов, значительным образом меняет процесс подготовки учителя.

Третье направление развития семиотики педагогике связано с изучением знаковой информации, которая лежит в основе педагогической коммуникации, включая аспекты мышления (внутреннего монолога, диалога). В большей степени она представлена как знаниевая семиотическая компонента педагогической культуры, транслируемая будущему учителю.

В теории педагогической коммуникации используются два типа общения: вербальное и невербальное. К вербальному типу общения относятся: речь (общение посредством слов, диалоги, монологи); письменное общение (записи рукой, на компьютере, в телефоне и др.); внутреннее общение (формирование мыслей, внутренний диалог). Текстовая семиотика и ее приложения в педагогике предстают как базовая компетентность успешного человека и учителя; в частности, она занимается поиском и обоснованием педагогических способов приобщения к чтению в русле содержания разнообразных учебных предметов [Галактионова 2013, 368–370, 374, 377]. Действительно, семиотический подход к обучению школьным дисциплинам в вербальном общении между педагогом и учеником (т. е. на основе текста) достаточно хорошо развит в отечественном образовании. Поскольку педагогическая коммуникация учителя со школьниками главным образом ограничена рамками преподавания дисциплины, это позволяет рассматривать ее как элемент решения первой задачи, связанной с предметностью.

Второй тип педагогической коммуникации – невербальное общение, являясь, по сути, средством общей коммуникации, выступает средством предметной коммуникации, обладая при этом воспитывающим и мотивирующим эффектами для учащихся. К невербальному общению относятся другие типы общения, кроме словесных: язык тела (жесты, мимика и позы); визуальное (визуальная оценка в первые секунды знакомства, определение пола, возраста, оценка внешнего вида и выражения лица); акустическое восприятие (оценка

голоса – ритм, тембр, громкость, яркость, паузы, кашель, слова-паразиты), тактильное общение (прикосновения); запахи (привлекательные, непривлекательные); подвижность (низкая, высокая, раздражающая); границы личного пространства (комфортный или некомфортный переход). В педагогических образовательных учреждениях актуализируется невербальное общение как тип коммуникаций, который дает важнейшую информацию о личности и обеспечивает дополнительный успех в педагогической деятельности [Ширшов 2007, 28–33]. Одновременно с этим в психолого-педагогических исследованиях, посвященных изучению проблемы формирования и развития визуального мышления, концентрируется внимание по вопросу операций и закономерностей невербального мышления, проблем зрительного восприятия и передачи информации [Далингер 2011, 298].

Учитывая сказанное, в отношении трех направлений реализации решений первой задачи с применением семиотического подхода в педагогическом образовании нам важно расширить смысл семиотического контекста педагогического образования, выходящего за пределы предметного и связанного с ним коммуникативного аспектов педагогической профессии, до представления разноуровневых знаковых систем педагогического образования в целом.

Вторую задачу мы связываем с применением представленной семиотической пирамиды для систематизации и трансляции в целом общепрофессиональной культуры будущему педагогу. И здесь возникает проблема. Педагогика как наука, по всей видимости, не имеет высших стадий семиотической формализации, то есть формализованных систем первого и второго порядка в рамках приводимой классификации. Вместе с этим последовательное построение только первых четырех знаковых систем профессиональной деятельности педагога требует детального анализа для применения в процессе подготовки педагогов, а также изучения проблем семиотического воздействия на каждом уровне знаковых систем.

В качестве единицы иллюстрации знаковых систем на каждом уровне в рамках данной статьи используем понятие стереотипов, поскольку их роль в формировании и трансформации личностных представлений, образов и форм поведения в профессии определяет динамику развития и становления будущего педагога.

1. *Естественные знаковые системы.* На этом уровне представлений студенты проявляют элементарные признаки об отношениях, характерных для взаимодействия между обучающимся (детьми, подростками, юношами) и обучающим (взрослым), между учени-

ком и педагогом. Этот уровень представлений о педагогической деятельности отражает, как правило, жизненный опыт, полученный абитуриентом до начала профессионального образования.

2. Образные системы. Класно-урочная система и ее атрибуты. Представление о класно-урочной системе как образе школы характерно для абитуриентов педагогических вузов. Эта система является достаточно прочной на начальном этапе обучения и укрепляется в процессе обучения на педагогических направлениях подготовки и специальностях.

К этому уровню мы относим ряд образных систем, представляющих стереотипные установки о профессиональной деятельности педагога, часто берущие начало в жизненных представлениях студента, подкрепляемые неактуальными данными от преподавателей и одноклассников в процессе приобретения им начальных академических знаний о педагогической профессии. В это время идет преобладание получаемых знаний предметного, теоретического характера, представления о получаемой профессии, основанные на практическом опыте, минимальны. В случае расхождения имевшихся у студента ранее жизненных представлений и сведений, полученных на начальном этапе учебно-профессиональной деятельности, происходит возрастание эмоционального фона, трансформация его стереотипного представления о профессиональной деятельности сопровождается чувственной окраской. Поскольку значительная часть сведений о будущей профессии, полученная от преподавателей, имеет усредненный, стандартизированный характер, то формируется то, что психологи называют стереотипом, а именно «предвзятое, то есть не основанное на свежей непосредственной оценке каждого явления, а выведенное из стандартизированных суждений и ожиданий мнение о свойствах людей и явлений [Кон 1966, 188]. В представлениях студента преобладают элементарные фиксированные установки, которые не содержат в себе ничего, кроме стереотипных поведенческих готовностей определенным образом реагировать на ситуацию [Ядов 2013, 44–45].

В современном определении «стереотип» – это устойчиво сохраняющиеся в сознании образы или представления, которые эмоционально окрашены предубеждением или пристрастием, т. е. устойчивой оценкой. Стереотипы обладают как положительными, так и негативными свойствами. Разбору положительных и отрицательных сторон стереотипов в педагогической деятельности в том числе, исходя из контекста образовательных парадигм, посвящена отдельная глава в книге И. С. Сергеева [Сергеев 2004, 113–125].

3. *Языковые системы.* Вербальные тексты, содержащие теоретическую информацию о конкретной области профессиональной культуры и предполагающие ее индивидуальное присвоение каждым студентом (лекционный материал, традиционные учебные задачи, задания и т. п.). Основной единицей воздействия на студента является речевое действие. На этом уровне начинает работать семиотическая обучающая модель А. А. Вербицкого, М. Д. Ильязовой [Вербицкий, Ильязова 2011, 72, 237–238]. В процессе подготовки студенты осуществляют традиционную академическую учебную деятельность, а имеющаяся производственная практика вносит представления о стандартных задачах педагога, формируются шаблонные стереотипы практической педагогической деятельности. Форма организации деятельности студентов ориентирована на освоение передаваемой педагогом учебной информации, что характерно для классической информационной лекции, где преподаватель использует семиотическую обучающую модель. В силу сложившейся ситуации можно утверждать, что преподаватель в теории знакомит студента с разными образовательными парадигмами (гуманитарная, личностно-образовательная, компетентностная и др.). Таким образом, на этом уровне семиотической модели педагогического образования осуществляется полипарадигмальный подход в подготовке педагогов, который не сопровождается раскрытием практико-ориентированных действий той или иной образовательной парадигмы как полного метастереотипа. Однако это приводит к созданию комплексов стереотипов у будущего педагога, характерных для понимания ряда образовательных парадигм. Следует сказать, что языковые системы конкретных областей профессиональной культуры порождают конкретные стереотипы и в то же время создают основу для их выхода на следующие уровни семиотической пирамиды. Далее у педагога происходит индивидуальное построение педагогической культуры, формирование собственных стереотипов, в которых актуализированы стереотипы поведенческие. В становлении молодого педагога важно выработать умение своевременной смены поведенческих стереотипов.

4. *Системы записи.* К этому уровню знаковых систем явно относятся письменные тексты (документы), отражающие педагогические технологии, педагогические системы, а также образовательные программы и образовательные стандарты в целом.

Значимую роль в построении комплекса стереотипов на этом уровне у педагогов мы видим в перечнях компетенций образовательного стандарта педагога, перечне общетрудовых функций (трудо-вых функций), определенных профессиональными стандартами.

Здесь рассмотрение комплекса стереотипов как знаковых систем высокого уровня следует обсудить в двух аспектах. *Первый аспект* связан с освоением педагогических компетенций как системы стереотипов, определяющих педагогическую деятельность. *Второй аспект* связан с изучением вопросов замены комплекса стереотипов (и представленных, и поведенческих) у педагога в процессе его становления и развития. Это может быть связано со сменой образовательной парадигмы той или иной системы образования, заменой стереотипов на более прогрессивные.

Итак, *первый аспект* связан с педагогическим образованием студента, формированием его готовности к профессиональной деятельности, что определяет готовность к решению профессиональных задач. Действительно, на этом уровне знаковых систем используемой семиотической пирамиды обладатель комплекса стереотипов фактически проявляет главенствующие формы социального сознания. Ю. С. Чаплыгина, описывая социальные стереотипы как ведущую форму общественного сознания, представляет объекты стереотипизации десяти форм социальных стереотипов: гендерные, возрастные, этнические, культурные географические, религиозные, вещевые, групповые, индивидуальные, профессиональные [Чаплыгина 2010, 680]. Следует полагать, что в подготовке студента в системе высшего педагогического образования актуальны все перечисленные формы социальных стереотипов, но мы выделяем три последних, которые актуализируем для данного семиотического уровня личностно-профессионального развития будущего педагога. Заметим, что семь первых форм социальных стереотипов относятся к ценностно-установочному компоненту подготовки педагога. Для последних трех форм социальных стереотипов выделены следующие три объекта стереотипизации: 1) корпоративные ценностные характеристики; 2) эгоцентрические ценностные характеристики; 3) метрики компетентности и компетенции в профессиональной подготовке.

Достижение значимого уровня стереотипов указанных объектов и получение положительного эффектов от их применения в профессиональной деятельности возможны через расширенное взаимодействие студентов с профессиональными сообществами. Их представители являются носителями ценностей профессии и корпоративной культуры, они выступают ценными субъектами межличностного общения, в том числе неформального. Такое общение позволяет на практике осмыслить и принять ценности профессии, скорректировать индивидуальные ценностные установки

начинающего педагога. Представители профессиональных сообществ позволяют актуализировать реальные профессиональные задачи. Важно активное привлечение начинающих педагогов к решению актуализированных задач профессии с участием опытных педагогов и педагогов-мастеров. Исходя из нашего опыта, это возможно обеспечить в рамках разнообразных индивидуальных педагогических практик, в том числе добровольческих [Червонный и др. 2017, 105–106]. Такие практики рассматриваются нами как дополнительные практики к производственным практикам, осуществляемым по образовательной программе вуза. В этом смысле происходит расширение шаблонов практической педагогической деятельности, усвоение педагогических стереотипов, полученных при взаимодействии с опытными педагогами. Также педагоги-мастера помогают студентам получить опыт решения обратной задачи: преодоление того или иного педагогического стереотипа. Появляется следующий аспект существования комплекса стереотипов в педагогической профессии как семиотической системы записи педагогической культуры педагога.

Второй аспект актуален для дальнейшего становления и развития начинающего педагога и определяет в будущем его готовность по смене стереотипов представлений педагогической культуры и форм поведения. Наличие этой готовности у педагога является необходимым для получения устойчивых результатов обучения у школьников, выступает условием замены устаревших стереотипов на новые при переходе с одной образовательной парадигмы на другую, является фактором, характеризующим систему образования как инновационную. Ю. А. Сорокин определяет стереотип как некоторый процесс и результат общения (поведения) согласно определённой языковой (семиотической) модели, которая как система «правильного» общения реализуется на социальном, социально-психологическом уровнях (стандарт) или на языковом, социально-психологическом уровнях (норма) [Сорокин 1998, 11]. Существование стандарта и нормы определяют в двух вариантах – штампа и клише. Под штампом понимается избыточно эксплицированный (разъяснённый) сложный знак, а под клише недостаточно эксплицированный сложный знак. Анализ научной литературы позволил выделить основные положения, формирующие теорию стереотипов по педагогике [Финченко, Сартакова 2017]. В частности, определяется роль существующих в настоящем времени у личности стереотипов в становлении отдалённых целей и при этом доминирующими стереотипами остаются те, которые были заложены

в процессе обучения и воспитания. В этом смысле создание новых стереотипов педагогической культуры является перспективным способом формирования профессиональной дороги личности. Это является далеко не тривиальной задачей. Еще Питирим Сорокин, не применяя понятия «стереотип поведения», описал проблему смены шаблонов поведения в социокультурных группах, отмечая, что «моментальная одновременная и тождественная смена шаблонов поведения у всех членов группы ... почти не дана» [Сорокин 1992, 34].

Рассмотрением этого уровня логично было завершить комплексом стереотипов в отношении педагогических компетенций и функций, однако установлена явная недостаточность для становления педагога сформированности только этих результатов. Возникновение несколько иных знаковых структур определяется процессом самодетерминации студента в профессиональной подготовке, наличием в структуре личности индивидуальных психологических качеств, приобретением исключительно собственного педагогического опыта, которые формируют его индивидуальные интегративные качества, значимые для профессиональной деятельности. Мы считаем, что это приводит к формированию особой семиотической компоненты в личности субъекта образовательного процесса на этом уровне. В ходе таких рассуждений, определяя структуру личности студента в процессе подготовки его педагогической деятельности, педагоги-исследователи наделяют ее интегративными свойствами, выделяют в ней наличие регуляторов, обеспечивающих взаимодействие внутренней подструктуры (нормы, ценности, личностные представления о профессии) с внешней подструктурой (поведенческие формы – коммуникативные, деятельностьные, рефлексивные) [Харланова 2015, 190]. В том же аспекте образования структуры личности будущего педагога, но уже в рамках рассмотрения ее системной готовности к социально-педагогической деятельности выделяют статическую подструктуру (когнитивно-операциональный, ценностно-мотивационный, эмоционально-волевой компоненты) и динамическую подструктуру (готовность к непрерывному образованию и профессиональному совершенствованию, социальная и профессиональная мобильность, ориентация на личностное саморазвитие) [Тоистева 2015, 111]. Статическая и динамическая подструктуры личности и их взаимодействие также приводят к интегративному образованию по сути семиотического характера.

Интегративная концепция подготовки будущего социального педагога Е. М. Харлановой, как в смысле социальной активности,

так и в смысле проявления профессиональной готовности, устанавливает важный семиотический конструкт личности студента – «образ желаемого профессионального будущего и планы по его реализации, что составляет внутреннюю программу субъекта» [Харланова 2014, 113]. Действительно проявление «семиотического конструкта» в структуре личности будущего педагога в виде «образа желаемого профессионального будущего» позволяет утверждать о полноценности процесса педагогической подготовки, при условии проявления стереотипов системы компетенций и согласованных профессиональных функций, исходя из конкретных основных образовательных программ подготовки педагогов в вузе. Исходя из этих представлений, мы считаем завершенным четвертый уровень семиотической пирамиды, считая при этом, что условная схема «образа желаемого профессионального будущего» выступает в качестве иероглифа этой стадии, то есть является базисным знаком семиотических систем этого уровня становления педагога.

Таким образом, семиотический контекст высшего педагогического образования позволяет представить систему формирования педагогических стереотипов и обеспечивать создание механизма по их замене. При этом организационно-педагогическими условиями этой системы выступают: наличие профессиональных сообществ, возможность выбора индивидуальной практико-ориентированной траектории педагогических действий, движение в рамках представленных уровней знаковых систем педагогического образования. Следует учитывать, что представленные четыре уровня семиотических систем педагогического образования (в логике шестикомпонентной классификации А. Б. Соломоника) ограничены в описании и приведены исключительно в аспектах роли стереотипов в образовании будущих учителей. Рассмотрение двух последних уровней семиотической пирамиды в отношении педагогического образования, в рамках которого его можно было бы попытаться представить как формализованные системы первого порядка и второго порядка, мы выносим за рамки данной статьи.

Также можно сделать вывод, что в процессе личностно-профессиональной самодетерминации и развития личности педагога определенные уровневые семиотические модели обучения являются необходимыми, а их подсистемами выступают комплексы стереотипов, что, казалось бы, определяет инвариантность и линейность разворачивающегося становления педагога. Однако уже на проблемных занятиях (лекции или семинаре-дискуссии) намечаются предметный и социальный контексты будущей профессиональной

деятельности: моделируются действия специалистов, обсуждающих теоретические, противоречивые по своей сути вопросы и проблемы. При переходе от модельных действий к реальным действиям, разрешении проблем уже реальной профессиональной ситуации, а не учебной квазипрофессиональной можно утверждать о возрастании роли нелинейных процессов в становлении педагога. Это, как правило, происходит в рамках обширной педагогической практики, которая характеризуется выполнением не шаблонных заданий. То есть актуальным направлением исследования педагогического образования является его рассмотрение как сложной системы, позволяющей применить синергетический аппарат и соответствующие семиотические модели к образованию личности будущих педагогов. Таким образом, педагогическое образование рассматривается нами как открытая система, направленная на личностно-профессиональное развитие будущего педагога через непрерывное решение учебных профессионально ориентированных задач. В этом смысле подготовка учителя должна отражать и желаемую личностью студента профессиональную деятельность в перспективах появления синергетического эффекта.

Синергия образовательного процесса – это объединяющее взаимодействие ряда факторов встречно направленных процессов развития и саморазвития личности [Аванесов, Акопян 2016]. Синергетический эффект как имманентный элемент процессов самоорганизации и развития будущих учителей проявляется в процессах решения ими учебных, квазипрофессиональных и профессиональных задач, возрастающих к самым сложным задачам по мере их применения. Важнейшим аспектом решения сложных задач является построение иерархии переходов от одной структуры базовой деятельности педагога к структурам деятельности более высоких порядков. Такой подход в высшем образовании актуализируется контекстным (знаково-контекстным) обучением [Вербицкий 2015] посредством применения семиотических, имитационных и социальных обучающих моделей [Вербицкий, Ильязова 2011, 72, 231], построением иерархии наглядных моделей объектов и процессов в изучаемых дисциплинах [Осташков и др. 2016, 147–148]. Учитывая сказанное, а также наш опыт предоставления студентам разнообразия педагогических проб, можно считать, что процесс овладения готовностью к решению профессиональных задач предполагает включение студентов в личностный опыт их решения в рамках семиотического контекста педагогического образования. Актуализация профессиональных задач для профессиональных проб студентов

проводится субъектами разных образовательных систем (общего, дополнительного, высшего образования). Высшим уровнем считаем освоение стереотипов компетенций стандарта подготовки, формирование образа желаемого профессионального будущего. Степень возможности развития педагога в последующем, включая проявления им инновационной образовательной деятельности, следует определять его способностью к смене педагогических стереотипов. Последовательность и системность [Мелик-Гайказян, 2007; Мелик-Гайказян, 2008; Мелик-Гайказян 2009; Мелик-Гайказян 2013] в понимании и придании семиотического контекста процессу педагогического образования проявляет в нем «...все стадии информационного процесса ..., характер которых определяют каналы коммуникаций, распределяющих роли субъектов образования; семиотическая сущность образования определяет последовательность этих уровней от догматики до творчества» [Мелик-Гайказян 2014, 22].

БИБЛИОГРАФИЯ

- Аванесов, Акопян 2016 – *Аванесов Л. Э., Акопян К. А.* Образовательные аттракторы в синергизме как фазовая привлекательность системы образования // *Ученые записки.* 2016. Т. 15. № 2. С. 137–144.
- Вербицкий 2015 – *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва, 2015. 207 с.
- Вербицкий, Ильязова 2011 – *Вербицкий А. А., Ильязова М. Д.* Инварианты профессионализма: проблемы формирования. Москва, 2011. 288 с.
- Галактионова 2013 – *Галактионова Т. Г.* Педагогика текста: опыт семиотического решения / автор-составитель и научный редактор – Т. Г. Галактионова. Санкт-Петербург. 379 с.
- Далингер 2011 – *Далингер В. А.* Обучение математике на основе когнитивно-визуального подхода // *Вестник Брянского госуниверситета.* 2011. № 1. С. 297–303.
- Исайкин, Шабашев 2005 – *Исайкин О. А., Шабашев А. В.* От меловой до интерактивной // *Образование и наука.* 2005. № 4 (34). С. 128–130.
- Кон 1966 – *Кон И. С.* Психология предрассудка (о социально-психологических корнях этнических предрассудков) // *Новый мир.* 1966. № 9. С. 187–205.
- Мелик-Гайказян, 2007 – *Мелик-Гайказян И. В.* Принципы моделирования уровней образования // *Высшее образование в России.* 2007. № 8. С. 105–109.

- Мелик-Гайказян, 2008 – Мелик-Гайказян И. В. Моделирование образовательных систем: исследовательская программа // Высшее образование в России. 2008. № 9. С. 89–94.
- Мелик-Гайказян, 2009 – Мелик-Гайказян И. В. Критерии определения границ в образовательном пространстве // Высшее образование в России. 2009. № 10. С. 81–91.
- Мелик-Гайказян, 2013 – Мелик-Гайказян И. В. Семиотическая диагностика: способ измерения эгоизма власти // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 9. С. 255–261.
- Мелик-Гайказян 2014 – Мелик-Гайказян И. В. Семиотика образования, или «ключи» и «отмычки» к моделированию образовательных систем // Идеи и идеалы. № 4 (22). Т1. 2004. С. 14–27. DOI: 10.17212/2075-0862-2014-4.1-14-27
- Осташков и др. 2016 – Осташков В. Н., Смирнов Е. И., Белоногова Е. А. Синергия образования в исследовании аттракторов и бассейнов притяжения нелинейных отображений // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 6. С. 146–156.
- Петров, Столяр 1977 – Петров Ю. А., Столяр А. А. О педагогическом аспекте семиотического анализа вопросов // Логика и проблемы обучения: сборник статей. Сост. В. Г. Фарбер. Под ред. Б. В. Бирюкова и В. Г. Фарбера. Москва, 1977. С. 63–87.
- Сергеев 2004 – Сергеев И. С. Основы педагогической деятельности: учебное пособие. Санкт-Петербург, 2004. 316 с.
- Соломоник 2009 – Соломоник А. Б. Очерк общей семиотики. Минск, 2009. 191 с.
- Соломоник 2010 – Соломоник А. Б. Семиотика и ее педагогические продолжения // Проблемы современного образования. 2010. № 2. С. 41–48.
- Сорокин 1992 – Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество. Москва, 1992.
- Сорокин 1998 – Сорокин Ю. А. Стереотип, штамп, клише: К проблеме определения понятий // Общение: Теоретические и прагматические проблемы. Москва, 1998.
- Тоистева 2015 – Тоистева О. С. Системно-деятельностный подход в профессиональной подготовке социально-педагогических кадров в вузе: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Екатеринбург, 2015. 368 с.
- Финченко, Сартакова 2017 – Финченко С. Н., Сартакова Е. Е. Этапы становления современных представлений о понятии стереотипа в профессиональной педагогической деятельности // Психология,

- социология и педагогика. 2017. № 12. URL: <http://psychology.snauka.ru/2017/12/8438> (дата обращения: 07.02.2019).
- Харланова 2014 – Харланова Е. М. Концепция развития социальной активности студентов в процессе интеграции формального и неформального образования. Челябинск, 2014. 380 с.
- Харланова 2015 – Харланова Е. М. Развитие социальной активности студентов вуза в процессе интеграции формального и неформального образования: дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 2015. 435 с.
- Чаплыгина 2010 – Чаплыгина Ю. С. Педагогические стереотипы как форма коллективного сознания в обучении // Известия Самарского центра Российской академии наук. 2010. Т. 12. № 3 (3). С. 678–682.
- Червонный и др. 2017 – Червонный М. А., Газизов Т. Т., Борисова Е. Е. Организация педагогической практики студентов на базе центра дополнительного образования. 2017. № 9. С. 103–107.
- Червонный 2018 – Червонный М. А. Визуализация в обучении школьников физике и математике и подготовке будущих учителей // ПРАЕНМА. 2018. № 4. С. 235–250. DOI: 10.23951/2312-7899-2018-4-235-250
- Шеншев 1977 – Шеншев Л. В. Опыт семиотического подхода к проблеме взаимосвязей между учебными предметами // Логика и проблемы обучения: сборник статей. Сост. В. Г. Фарбер. Под ред. Б. В. Бирюкова и В. Г. Фарбера. Москва, 1977. С. 185–214.
- Ширшов 2007 – Ширшов В. Д. Введение в педагогическую семиотику // Москва: Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU. URL: https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1192625861&archive=1196815384&start_from=&ucat=& (дата обращения: 01.07.2019).
- Ядов 2013 – Ядов В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция. Москва, 2013. 376 с.

Материал поступил в редакцию 10.09.2019