

# Из школы уходит педагогика...

*Д.Г. Левитес*

**Учитель пишет в газету: «Из школы уходит педагогика. Тихо, незаметно, как осень. И все знают, чувствуют, понимают, видят, но спокойно принимают как неизбежность. Ведь после осени, как бы этого ни хотелось... А что будет после педагогики?»**

- компетентностный подход • учитель-гуманист • учитель-антропотехник • рефлексия собственной деятельности • образовательная среда • опыт действия в реальных ситуациях • личностные смыслы

Из школы действительно уходит педагогика как практика духовно-нравственного воспитания, социализации, самоопределения и самоактуализации ученика. Школа больше не ставит перед собой целей (мы здесь говорим не о декларациях, а о целях как системообразующих компонентах педагогической деятельности), связанных с сопровождением ученика в выборе моделей поведения и жизненных сценариев, в построении «Я-концепции», в формировании системы базовых ценностей.

Что приходит взамен? Школа всё больше превращается в «дидактическую машину» по подготовке к сдаче Единого государственного экзамена, и не только старшая ступень обучения, но уже и основная, а «щупальца» предстоящего тестирования уже тянутся к начальной школе. И это объясняет, почему на смену учителю в школу приходит «эффективный преподаватель», качество деятельности которого определяется обученностью учеников.

Казалось бы, эта проблема должна стать вызовом для педагогических вузов. Ведь чтобы защитить ребёнка-ученика от опасностей технократического «катка», который грозит его индивидуальному развитию и социализации, а в широком смысле представляет серьёзное препятствие для становления гражданского общества и угрозу для безопасности государства, для этого в школу должен прийти учитель-гуманист, учитель-антропотехник с набором профессионально значимых личностных качеств, определяющих его эффективность прежде всего как воспитателя. Однако система высшего педагогического образования не готовит такого учителя.

## Почему в педагогическом вузе трудно вырастить учителя?

**Природа профессионального образования и профессиональной деятельности различна.** Обучение будущих педагогов строится скорее в логике академического изучения отдельных дисциплин (философия и социология образования, общая педагогика, теория и методика обучения, методика обучения и воспитания, педагогическая психология и др.), чем в логике практической деятельности учителя. Последняя по природе своей интегративна и междисциплинарна: когда учитель проектирует и организует свою дея-

тельность (касается ли это отбора и конструирования содержания образования или процессов обучения и воспитания), он выступает одновременно и как методолог, и как дидакт, и как воспитатель, и как психолог.

При этом, выбирая ту или иную технологию обучения или методику воспитания, он осознанно или интуитивно опирается на определённые философско-психологические и педагогические идеи, концепции и теории, которые и определяют профессиональные установки личности и её отношение к профессии.

Кроме того, освоение педагогических инноваций и подготовка будущего учителя к проектировочной деятельности, которая осуществляется на старших курсах, предполагают развитую способность учителя к рефлексии собственной деятельности, опыт которой у студента, как правило, отсутствует.

**Профессии обучают непрофессионалы.** Важный аккредитационный показатель вуза — процент остепенённых преподавателей фактически перекрывает возможность участия в подготовке будущего учителя профессиональных педагогов, успешно работающих в школах, лицеях, гимназиях и коррекционных образовательных учреждениях, которые, по определению, обладают большими возможностями введения студентов в будущую профессию, но не имеют учёных степеней. И часто психолого-педагогическую подготовку в педагогических вузах ведут вчерашние аспиранты, не имеющие убедительного опыта педагогической работы.

Важнейшая личностная характеристика педагога-гуманиста (антропотехника) — стремление к самоактуализации в профессии. Между тем за все годы обучения студенты — будущие учителя крайне редко в рамках учебной деятельности встречаются с людьми, которые своей работой в аудитории демонстрируют образцы самоактуализации в профессии. Принцип «**Учитель, воспитай ученика**» не работает в современных учреждениях высшего профессионального педагогического образования.

**Отсутствие профессионального воспитания.** Подготовка педагога-гуманиста, педагога-антропотехника, помимо организации аудиторных занятий, требует создания особой образовательной среды в университете, которая включает факторы «скрытой» образовательной и педагогической реальности.

Эта образовательная среда, включающая отношения между сотрудниками, систему общественных и самоуправляемых формальных и неформальных студенческих объединений, взаимоотношения преподавателей со студентами, традиции, праздники, эмоциональность, атрибуты оформления пространственно-предметной среды, как правило, формируется в вузах стихийно, и, к сожалению, не является предметом специального проектирования со стороны руководства образовательным учреждением. А потому не обладает важнейшими характеристиками образовательной технологии — системностью и управляемостью и оказывается малоэффективной для профессионального роста будущего педагога.

С внедрением в обучение компетентного подхода эти проблемы становятся производственными задачами руководителей образовательного учреждения, то есть входят в их компетенцию по проектированию и организации учебного процесса в педагогическом вузе.

*Д.Г. Левитес*

**Из школы уходит педагогика...**

### **Компетентностный подход в отечественном образовании**

Внедрение этого подхода в школьное и профессиональное педагогическое образование, по мнению авторов и инициаторов этого нововведения, обусловлено следующими обстоятельствами:

1. Если академическая успешность ученика (студента) связана в основном с **предметными** результатами обучения, то его жизненные успехи и профессиональная состоятельность определяются **метапредметными** результатами, а также **личностными** и социальными эффектами образования, на достижение которых ориентирован компетентностный подход.
2. Глубокие трансформации, происходящие сегодня в мире труда в условиях глобальной экономики и острой конкуренции, с одной стороны приводят к структурным и системным кризисам в ней, а с другой — предъявляют новые требования со стороны работодателей к выпускникам образовательных учреждений разного типа. Современный работодатель обращает внимание прежде всего на такие характеристики работника, как умение работать в группе, в команде, выполнять различные социальные роли, предупреждать и регулировать конфликты, готовность к профессиональному росту, инициатива, ответственность, продуктивность (умение вести сразу несколько проектов), готовность к увеличенным нагрузкам, способность к рациональным и аргументированным решениям.
3. Модернизация педагогического образования должна идти в направлении не только существенного пересмотра содержания образования, но и создания условий для приобретения опыта действия в реальных ситуациях. Сегодня практическая ориентированность образования отождествляется с компетентностным подходом. В учительской среде компетентностный подход трактуется как наличие практических навыков.
4. Внедрение компетентностного подхода отражает потребность ученика и является необходимым условием реализации его личностных смыслов обучения, поскольку при таком подходе ученик сталкивается с реальными объектами действительности и получает опыт предметной деятельности, необходимый для его практической подготовленности в отношении к этим объектам.

В сфере образования изучение и внедрение в практику компетентностного подхода развиваются в двух направлениях:

- профессиональное педагогическое образование (подготовка компетентного педагога);
- школьное образование (формирование ключевых компетентностей у выпускников школы).

Мы касаемся только первого направления, то есть педагогического образования.

### **Что меняется в целеполагании с введением компетентностного подхода**

Поскольку в педагогической науке и практике понятиями-категориями «компетенция» и «компетентность» стали оперировать лишь в конце 1990-х годов, в толковании дефиниций существуют различия как в педагогической литературе, так и в диссертационных исследованиях. Мы в своих рассуждениях исходим из того, что компетенция и компетентность характеризуют различные объективные реальности («скрытые» и явные) профессиональной деятельности — характер работы и личность самого работника.

**Компетенция** — это круг задач (полномочий), которые должны решать (выполнять) должностное лицо или организация («в компетенцию завуча входит...», «в компетенцию учебно-методического совета не входит...»).

**Компетентность** — это интегральная характеристика личности, описывающая её готовность к решению этих задач (выполнению полномочий).

Иными словами, компетенция — это характеристика места, а компетентность — характеристика лица. Анализ научных исследований по проблеме формирования педагогической компетентности учителя (преподавателя) также свидетельствует об отсутствии единой точки зрения относительно понятия «педагогическая компетентность». Многолетние исследования феномена формирования и развития педагогической деятельности, проводимые в вузе и в системе последиplomного образования, позволили нам выявить следующие составляющие педагогической компетентности:

**1. Профессионально-педагогическая направленность** личности учителя (стремление к самоактуализации в профессии, направленность на коммуникации, тёплое отношение к людям, чувство юмора, высокий уровень ответственности за судьбы учеников и общества, отношение к своему предмету как средству самоактуализации, самоопределения, развития и социализации своих учеников, ориентация на профессиональную активность в условиях школы).

**2. Методологическая культура**, которая проявляется при проектировании и организации деятельности и включает:

- осознание совокупности проблем образования и различных объектов педагогической реальности как системы систем;
- знания о социально-философских проблемах и концепциях, определяющих развитие современного образования и умение использовать их, обосновывая собственную деятельность;
- знание современных эффективных технологий обучения и воспитания и умение адекватно оценивать внешние и внутренние условия для их применения;
- знание о знании — его составе, логико-понятийной структуре, средствах и методах добывания и выражения знания;
- знание о структуре учебно-познавательной и педагогической деятельности; умение пользоваться этим знанием при проектировании собственной деятельности и учебно-познавательной деятельности учеников. Владение методами исследовательской деятельности; умение реализовать на практике системно-моделирующий уровень деятельности.

**3. Развитая рефлексия.** Рефлексивные процессы — структурный компонент педагогической деятельности, поэтому развитые рефлексивные способности — один из основных профессионально значимых компонентов педагогической компетентности. При подготовке будущего педагога следует учитывать то, что его деятельность — это деятельность по управлению другой деятельностью. При этом ученик становится субъектом, также способным к управлению своей деятельностью.

Учитель, обладающий развитыми рефлексивными способностями, не только анализирует знания и умения учеников по предмету, но, и это главное, осознаёт, какими путями приходит ученик к тому или иному знанию, предвидит возможные затруднения, понимает, как ученик воспринимает полученную информацию,

*Д.Г. Левитес*

**Из школы уходит педагога...**

какая картина мира «рисует» в его сознании. Более того, он целенаправленно преобразует, углубляет, развивает её, тем самым развивая самого ученика.

Сама сущность творческого педагогического мышления связана с умением усваивать свой опыт, фиксируемый в рефлексии. Включение рефлексивных процессов в мышлении преподавателя связано с потребностью разрешить возникающие противоречия в его деятельности. В этом случае рефлексия выступает как основа для последующей коррекции деятельности. При решении задач, связанных с анализом содержания образования с целью дальнейшей творческой его переработки для применения в конкретной педагогической ситуации, на первый план выступает корректировочная функция рефлексии. Тем самым мы имеем дело не только с различными стадиями, но с различными функциями рефлексии: исследовательской и корректировочной.

### **Что меняется в организации процесса обучения?**

Развитие профессиональных качеств, как и развитие самой педагогической деятельности, требует кардинальных изменений в содержании педагогического образования и в организации процесса обучения. Речь идёт об изменении приоритетов: от зуновской компоненты и репродуктивных методов обучения, характерных для традиционной образовательной модели, к лично ориентированной, развивающей, познавательно-деятельностной направленности обучения.

Конкретизация этих целей связана с формированием профессиональной компетенции педагогов. Но процесс, в котором эти цели реализуются, должен быть ориентирован не столько на сами профессиональные компетентности, сколько на будущую профессиональную деятельность. Эта деятельность представляет собой не что иное, как решение постоянно возникающих профессиональных **задач** разного уровня сложности. Однако, обучаясь на дневном отделении вуза, студент не имеет возможности решать такие задачи. Следовательно, их должны заменить искусственные модельные конструкции или учебные (квазипрофессиональные) задачи-ситуации. Эти задачи должны составлять основное содержание психолого-педагогических и психолого-дидактических практикумов и семинаров, а их решение — прийти на смену опасной тенденции зачитывания «скачанных» из Интернета докладов и рефератов.

### **Что такое «профессиональная (квазипрофессиональная) задача»**

Предпосылкой для постановки и решения профессиональной задачи является реальная педагогическая проблема; её осознание есть условие и норма проявления компетентности. Такими проблемами-задачами для учителя могут быть:

- выбор, ранжирование и формулировка целей обучения. Любой образовательный процесс обладает ограниченным образовательным потенциалом (временным) и достижение всех декларируемых целей обучения (образовательной, воспитательной и развивающей) на реальном уроке весьма затруднительно. Осознание этого обстоятельства, как и готовность грамотно решать задачи целеполагания при подготовке к урокам могут и должны стать важным элементом содержания педагогического образования;
- **мотивация** учащихся на реализацию той или иной деятельности. Сегодня ученику всё труднее объяснить, зачем он должен изучать материал и заниматься тем видами деятельности, которые, по его мнению, никогда не пригодятся ему в дальнейшей жизни. Но без осознания им этой необходимости обучение из субъект-субъектного превращается в субъект-объектное

взаимодействие, а сам ученик — в объект управления со стороны учителя. Эффективность такого обучения, особенно в его развивающей и воспитывающей составляющих, весьма иллюзорна;

- отбор и конструирование **содержания образования** на уровне учебного предмета. Вычленение в изучаемой теме элементов социокультурного опыта (особенно это касается **универсальных учебных действий, творческих задач, этических ситуаций**) — актуальный и сложный элемент профессионально-проектировочной деятельности педагога, овладение которым требует специальной подготовки.

Назовём и другие педагогические проблемы, которые могут быть трансформированы в квазипрофессиональные задачи в формировании профессиональной компетентности будущего учителя:

- организация самостоятельной мотивированной учебной деятельности учащихся;
- осуществление учениками самостоятельного выбора темы, целей, уровня сложности задания, формы и способов работы;
- участие детей в различных формах дискуссии;
- организация групповой проектной работы;
- система оценивания, которая позволяет ученику планировать свои будущие учебные результаты;
- учить выслушивать и стараться понять мнение других;
- учить понимать и принимать других людей, имеющих иные ценности, интересы и способности;
- учить осуществлять самооценку своей деятельности;
- учить работать в группе, команде, предупреждать и регулировать конфликты;
- создавать условия для проявления инициативы и т.д.

Таким образом, профессиональную компетентность, как интегральную характеристику специалиста можно трактовать как его готовность обнаруживать и понимать профессиональные проблемы и решать профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности.

### Опасность тестирования

Тестирование как форма контроля и оценки учебных достижений студентов при изучении педагогических дисциплин всё активнее внедряется в учебный процесс. Эта инициатива нелепа своей профанацией педагогического знания и профессии. Единый педагогический язык для адекватного описания сложнейших объектов педагогической действительности ещё не сформирован, и вряд ли это может произойти в ближайшее время в силу сложности и многогранности этих объектов. И в этих условиях требовать от студента на экзамене единственно верного ответа, что есть «образование» или «воспитание» или «метод обучения», а уж тем более «новация», «нововведение», «новшество», «инновация», «инновационный процесс»<sup>11</sup> в то время, когда в научной среде не утихают дискуссии о терминологической путанице в педагогических понятиях, по меньшей мере некорректно. С введением компетентностного подхода это просто недопустимо.

<sup>1</sup> Я не утрирую: именно такие вопросы предлагаются разработчиками тестов по дисциплине «Инновационный процесс в образовании».

Д.Г. Левитес

Из школы уходит педагога...

**Профессиональная компетентность проявляется только в деятельности.** Нельзя «увидеть» и оценить «непроявленную» компетентность. А поэтому излишнее увлечение тестированием как формой контроля и оценки результатов обучения дисциплинам психолого-педагогического блока не только не позволяет выявить формирование компетентностей, но препятствует их формированию, ориентируя деятельность преподавателей и контролирующих инстанций на предметные результаты обучения. Компетентностный подход направлен на метапредметные результаты обучения, а также на личностные и социальные эффекты образования.

В условиях ограниченного образовательного потенциала учреждения и аудиторного учебного занятия эффективная работа по достижению всех образовательных целей невозможна. **Придётся выбирать: «выращивать» компетентности или «натаскивать» на тесты.** Ещё раз уточним, что речь только о педагогических дисциплинах, хотя можно предположить, что такая же проблема существует при изучении других гуманитарных дисциплин (например, философии).

Организация компетентно ориентированного образовательного процесса связана с **контекстом** (ценностями и установками), в котором формируется и проявляется компетентность. Эту функцию выполняет образовательная **среда** университета, а внутри неё — та «скрытая» образовательная и педагогическая реальность, которая в значительной степени формирует профессионально значимые личностные качества будущего педагога.

Профессиональная компетентность включает совокупность ключевых, базовых и специальных компетентностей. **Ключевые** компетентности необходимы для любой профессии/деятельности: социальной, межкультурной, информационной, коммуникативной и познавательной. **Базовая** компетентность отражает специфику определённой профессии (медицинской, педагогической и т.п.). **Специальная** компетентность отражает специфику конкретной предметной и надпредметной профессиональной деятельности и является результатом реализации ключевых и базовых компетентностей в области учебно-воспитательного процесса.

Все виды компетенций взаимосвязаны и развиваются одновременно, вследствие чего формируется образ специалиста, интегрированная личностная характеристика, поэтому опасна изоляция, искусственное разделение предметной и психолого-педагогической подготовки специалиста в области образования. В логике компетентностного подхода это недопустимо.

### «Физика» для учителя физики

Становление профессиональной компетентности будущих педагогов связано и с особым подходом к предъявлению учебного содержания дисциплин специализации при подготовке учителей-предметников. Речь идёт о выявлении **«скрытого» педагогического содержания** в них и соответствующей педагогической направленности изучения.

Такие учебные предметы, как физика, химия, биология, литература или история в школе становятся педагогическим средством для развития и самоопределения учащихся. Уметь увидеть и предъявить студенту педагогический потенциал этих дисциплин как средство, как инструмент для развития когнитивной и аффективной, психоэмоциональной сторон личности ученика — важнейшая профессиональная задача преподавателя педагогического вуза. Будущий учитель физики должен уметь увидеть в содержании своего предмета такие педагогические возможности, которые не актуальны для будущего профессионального физика.

### Важные акценты

При проектировании и организации учебного процесса в педагогическом вузе крайне важно побуждать студентов к участию, обсуждению, принятию на себя рисков и ответственности. Необходимо активное внедрение современных технологий обучения, таких как case-study, педагогические мастерские, «мозговые штурмы», регламентированные дискуссии, эвристическое и проектное обучение, а также широкий спектр образовательных практик (реальных и имитационных), поддерживающих развитие ключевых компетенций, рефлексивное и критическое мышление.

### Как внедряется компетентностный подход в образовательную практику вуза

- «Полезные вклады»: в процесс обучения добавляются новые учебные курсы, где моделируются события (задачи), связанные с решением конкретных проблем, отрабатывающих те или иные компетенции. Примером тому могут быть спецкурсы «Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения», «Инновационные процессы в образовании», которые автор читает на протяжении нескольких лет в различных студенческих аудиториях.
- Технологические изменения, посредством которых трансформируются тактические характеристики стратегии образования (внедряются модульные, проектные, кейсовые методы и личностно-ориентированные технологии обучения).
- Изменения оценки достижений студентов: портфолио, подготовка и защита педагогических (дидактических) проектов.
- Развёрнутая рефлексия после изучения психолого-педагогических дисциплин.
- Стратегические изменения: полная реконструкция образовательной программы в её целевом, содержательном, организационном и контрольно-оценивающем компонентах, отвечающая логике компетентностно ориентированного обучения.

Выбор того или иного варианта зависит от возможностей вуза и готовности педагогического коллектива к изменениям. А также от мотивированности на эти изменения.

### Риски перехода на компетентностную модель

**Четырёхлетнее обучение** (бакалавриат) весьма ограничивает возможности перехода на компетентностную модель подготовки педагога. Эта задача требует значительного увеличения времени на практические аудиторные занятия и производственную (педагогическую) практику студентов, вплоть до введения интернатуры (по аналогии с медицинскими вузами).

Отсутствие адекватной компетентностному подходу системы промежуточной и итоговой аттестации, **ориентация и преподавателя, и студента на предстоящее тестирование** и традиционный экзамен объективно поддерживает узкопредметную направленность профессиональной педагогической подготовки и сводит на нет усилия по обновлению содержания образования и организации учебного процесса в логике компетентностного подхода.

---

**Дмитрий Григорьевич Левитес,**  
профессор, доктор педагогических наук