

КУДА УХОДИТ... ПЕДАГОГИКА?

Дмитрий Григорьевич Левитес,
профессор, доктор педагогических наук

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 деятельность (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 проектной 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 факто-

ры «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.

Компетентный 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 компетентный 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 действующая 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 последипломного 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, 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: отзуновской компоненты и репродуктивных методов обучения, характерных для традиционной образовательной модели, к личностно 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.

Таковыми 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»¹ 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.

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.

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

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. **НО**