



**Юзефовичус Татьяна Анатольевна**, профессор Московского государственного областного университета, кандидат педагогических наук, [taju-63@mail.ru](mailto:taju-63@mail.ru)

## ЗАЧЕМ И КАК УЧИТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ УПРАВЛЯТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ ЭРРАТА-РИСКАМИ

В статье с позиций анализа современных образовательных реалий обосновывается необходимость обучения будущих учителей управлению педагогическими эррата-рисками. В качестве условия успешности этого процесса рассматривается переход от традиционного к комплементарному способу освоения студентами содержания педагогического образования. Предлагается технология, позволяющая осуществить этот переход путём организации учебно-познавательной деятельности студентов, минимальной структурной единицей которой является учебная задача с комплементарным педагогическим содержанием, а минимальной единицей дидактической коммуникации — комплементарный учебный текст.

*Ключевые слова:* педагогическое образование, комплементарность педагогического знания, педагогическая норма, педагогическая ошибка, педагогический риск, управление педагогическими эррата-рисками.

В соответствии с компетентностной парадигмой образования будущий учитель должен обладать способностью, применяя полученные в студенческие годы знания и продуцируя новые, успешно действовать в различных проблемных ситуациях практической педагогической действительности, ответственно и целесообразно принимая педагогические решения. В какой мере традиционное содержание педагогического образования (во взаимосвязи его состава и деятельности по его освоению) готово сегодня обеспечить будущим учителям обладание такой способностью?

Не секрет, что школьные учителя часто сетуют на то, что знания, полученные ими в процессе психолого-педагогической подготовки в вузе, явно недостаточны для успеш-

ного решения усложнившихся педагогических задач образования школьников. Факты неблагополучия констатируют и нормативные документы, обращённые к сфере высшего педагогического образования. Исследователи отмечают, что недавними выпускниками педагогические задачи «... решаются преимущественно на уровне обыденного сознания, часто с существенными недостатками, ошибками, на уровне ограниченной сформированности умений... имеют место ошибки в выборе цели и средств их достижения, вытекающие из неглубокой (или ошибочной) диагностики и слабого учёта условий действия...» [5, с. 103]. Приходится признать, что на сегодняшний день иссякает потенциал традиционного педагогического образования, почти

исчерпаны дидактические возможности его содержания, центрированного на одностороннем предъявлении студентам нормативного описания профессионально-педагогической деятельности. Утрачивает свою былую эффективность дидактическая логика освоения модели правильной педагогической деятельности для предупреждения и преодоления ошибочных педагогических действий, восходящая в своей традиции ко времени создания «Великой дидактики». Результаты современных исследований состояния подготовки будущих учителей к инновационной деятельности приводят учёных к неутешительному выводу: возникающие у будущих педагогов затруднения чаще всего проявляют себя «при выполнении задач, имеющих непосредственное отношение к базовым компетенциям. При формировании именно этой группы компетенций обнаруживается наиболее низкая продуктивность содержания дисциплин общегуманитарного, общепрофессионального и специального циклов...» [2, с. 100].

Дидактические принципы и система обучения, разработанные Я.А. Коменским, могут рассматриваться не иначе, как гениальный результат анализа не только прогрессивного педагогического опыта, но и ошибок, наблюдаемых исследователем в современной ему образовательной действительности. Вместе с тем основоположник педагогики, предлагая человечеству своё великое педагогическое изобретение, позволяющее «учить с верным успехом, так чтобы неуспеха последовать не могло» [4, с. 47], не мог, естественно, предвидеть тот темп, с которым меняются современный мир и образование в нём. Сами дети тоже существенно изменились. Современный ребенок «...при сохранении сущностных оснований и действенных механизмов сознания, мышления, разительно отличается не только от того “Дитя”, которого описывали... великие детоводители прошлого,

но даже качественно отличается и от ребёнка 90-х годов XX века. При этом ребёнок стал не хуже или лучше своего сверстника двадцатилетней давности, он просто стал другим!» [4, с. 7].

В современной ситуации «интенсивного перехода к новой образовательной парадигме за исторически короткое время» [3, с. 15] учителям приходится реагировать, помимо традиционных (свойственных творческой природе педагогической деятельности), ещё и на качественно новые педагогические риски. Новые риски продуцируются инновационной составляющей развития самого образования как социальной системы, динамично развивающейся в обществе, вступившем в постиндустриальный этап своего развития.

Смена традиционной на компетентностную образовательную парадигму и в связи с этим необходимость переосмысления новых ценностей, целей, содержания образования школьников, внедрение инновационных педагогических технологий порождают рискованные ситуации осуществления педагогической деятельности. И это нормально. Педагогический риск, являясь имманентно присущим субъектной профессионально-педагогической деятельности, присутствует в ней как способ «снятия» непрерывно растущей неопределённости (то есть сочетания двух или нескольких противоположных возможностей наступления события) педагогической реальности. Проблема заключается в том, как наилучшим образом подготовить будущих учителей к современным условиям осуществления педагогической деятельности в ситуации традиционных и качественно новых педагогических рисков, учитывая, что требуемая скорость реагирования на них постоянно увеличивается, а «зоны» нормативно описанной педагогической деятельности сокращаются в силу возрастания неопределённости не только образовательной, но и социальной реальности.



Общепедагогическая подготовка, ориентированная на действенную активность личности студентов как формирующих субъектов профессионально-педагогической деятельности, предполагает развитие их способности успешно применять усвоенные знания и приобретённые умения для решения конкретных практических задач. Решение педагогической задачи есть ни что иное как процесс выработки и реализации педагогического решения. Если принять во внимание, что этот процесс осуществляется всегда в условиях неполной определённости способа деятельности, а это автоматически порождает ситуацию педагогического риска, то становится очевидным — педагогический риск повышает вероятность наступления неблагоприятных педагогических последствий, одной из форм которых являются профессионально-педагогические ошибки. Чем сильнее педагогическая активность, тем выше и вероятность совершения профессионально-педагогических ошибок — непреднамеренных нарушений педагогом норм(ы) профессионально-педагогической деятельности, обуславливающих его неудачу в достижении запланированного педагогического результата [7, с. 41]. Например, для акме-периода педагогического профессионализма характерными являются ошибки педагогического нормотворчества, риск которых всегда велик в ситуациях продуцирования педагогических инноваций, а профессиональное поведение учителей в этот период как раз и предполагает инновационность как норму бытия в профессии. Риск профессионально-педагогических ошибок (далее — эррата-риски (от лат. *erratum* — ошибка)) является следствием неизбежного присутствия в профессиональной педагогической деятельности педагогического риска — «акта принятия педагогического решения в ситуации неопределённости с наиболее вероятным прогнозом в получении ожидаемого результата» [1, с. 15].

Определим педагогический эррата-риск как «высокую вероятность недостижения ожидаемого результата вследствие осуществления педагогического решения, принятого учителем в условиях неполной определённости способа осуществления той или иной нормы профессионально-педагогической деятельности» [9, с. 56].

Логично предположить, что в настоящих условиях осуществления образовательной практики, характеризующейся нарастанием присутствия в педагогической деятельности её субъектов традиционных и качественно новых педагогических рисков, будущий учитель должен уже на студенческой скамье научиться решать педагогические задачи, управляя педагогическими эррата-рисками в процессе принятия и осуществления педагогических решений. Под управлением педагогическими эррата-рисками будем понимать «процедуры, которые позволяют учителю выявлять, оценивать, отслеживать и устранять причины, создающие условия для возникновения опасностей педагогического характера, до их превращения в профессионально-педагогические ошибки» [9, с. 83]. С помощью традиционного способа освоения студентами содержания педагогического образования получить подобный образовательный результат не представляется возможным в силу трёх причин. Во-первых, дидактическая традиция педагогического образования студентов не поддерживает «идею равноценности учебной информации о нормообразной (правильной) профессионально-педагогической деятельности и учебной информации о деятельности учителя, осуществляемой с нарушением её нормообразности (ошибочной)» [7, с. 45]. Традиционно студентам предлагается усваивать суть и смысл нормы в готовом виде: в учебном процессе фактически игнорируется дидактический потенциал анализа ситуаций, в которых описываются непреднамеренные нарушения этих норм (ошибки).



Вторая причина является прямым следствием первой. Традиционный способ освоения содержания педагогического образования, следуя классической стратегии обучения посредством предъявления студентам норм, соблюдение которых обеспечивает правильность их педагогических действий, не располагает на уровне преподавания педагогики как учебной дисциплины методикой освоения педагогических норм приёмом обучения «от противного». Отсутствие такой методики снижает эффективность осмысления будущими учителями генезиса той или иной педагогической нормы, мешая пониманию и усвоению способа её практического применения в решении разнохарактерных педагогических задач. В-третьих, традиционный способ допускает содержательную односторонность педагогического образования, вследствие его центрации на системном описании феномена профессионально-педагогической нормы. И это неправильно, поскольку противоречит общепринятому в науке требованию рассматривать исследуемые явления во всех их проявлениях и связях. Базовой характеристикой динамики и структурной организации профессионально-педагогической деятельности является её «непрерывность–дискретность», обеспечивающая устойчивое развитие деятельности как целостного процесса, где непрерывность обеспечивается нормосообразностью деятельности, а дискретность — профессионально-педагогической ошибкой. Системные описания феноменов профессионально-педагогической нормы и профессионально-педагогической ошибки являются на этом основании в равной степени обязательными для их совместного представления в содержании педагогического образования — это необходимое и достаточное условие его системной полноты.

Отсутствие в научном педагогическом знании системного описания феномена профессионально-педагогической ошибки

является пробелом, тормозящим развитие теории и методики преподавания педагогики.

Предпринятое автором данной статьи создание такого системного описания (см.: Педагогическая эррология в профессиональной подготовке будущих учителей [9]) восполняет этот пробел. Результаты систематизации представлены в форме:

- выявленных и описанных существенных свойств и отличительных признаков, раскрывающих антитезно-нормативную природу феномена профессионально-педагогической ошибки;
- классификации профессионально-педагогических ошибок (в основе которой положены нарушения норм деятельности, регулирующих правильность (свойство социально одобренного и нормативно описанного способа осуществления) профессионально-педагогической деятельности на стратегическом, тактическом и операциональном уровнях её организации);
- типологии причин профессионально-педагогических ошибок, созданной на основе соотнесения типичных ситуаций эррата-риска с определёнными разновидностями затруднений педагога в постановке и решении педагогических задач;
- описания минимизации профессионально-педагогических ошибок как функции профессиональной деятельности учителя, результатом которой является достижение оптимального (необходимого и возможного в данных конкретных обстоятельствах педагогической практики) снижения угрозы возникновения профессионально-педагогических ошибок и их деструктивных последствий в условиях обоснованного педагогического риска.

Создание системного описания феномена профессионально-педагогической ошибки делает возможным, а три вышеперечисленные причины делают очевидной необходимость перехода от традиционного к качественно иному способу освоения студента-



ми содержания педагогического образования. Этот способ базируется на идее комплементарности педагогического знания. Понятие «комплементарность» (от лат. *complementum* — дополнение), конкретизируя понятие «дополнительность», «акцентирует внимание на том факте, что в рамках целого всегда латентно существует его невыявленная противоположность [8, с. 209]. Комплементарность как свойство присуща всем объектам материального и духовного мира, в том числе и профессионально-педагогической деятельности, феноменологическая целостность которой характеризуется комплементарной связностью находящихся в отношении взаимоисключающей дополнительной феноменов: профессионально-педагогической нормы и профессионально-педагогической ошибки.

Комплементарный способ освоения содержания педагогического образования предполагает такую организацию образовательного пространства формирования педагогического профессионализма, которая задаётся целе-результативным, содержательно-информационным, процессуально-содержательным уровнями организации учебно-познавательной деятельности студентов, минимальной структурной единицей которой является учебная задача с комплементарным педагогическим содержанием (далее — комплементарная задача).

Комплементарная задача определяется как «заданная совокупность исходных педагогических данных, содержащихся в условии задачи, на основе изучения которых возникает проблемная ситуация комплементарного обоснования принятия и/или осуществления педагогического решения. Эта проблемная ситуация разрешается путём комплементарного оперирования педагогической информацией для формирования знаний о том, как действовать для выполнения задачного требования» [8, с. 201].

Практическая реализация комплементарного способа освоения студентами содержания педагогического образования обеспечивается совокупностью трёх относительно автономных технологий.

*Содержательно-информационная технология* решает задачу описания комплементарного способа организации содержательно-информационной среды в пространстве формирования педагогического профессионализма. В качестве гарантированного продуктивного результата применения данной технологии выступает минимальная единица дидактической коммуникации — учебный текст с комплементарным педагогическим содержанием — принципиально новое интегрированное личное сообщение, отвечающее условию полноты (исчерпывающая характеристика отображаемого объекта) информации о педагогическом явлении, продуцируемое студентом в целях познания сути изучаемого им педагогического явления или процесса. Подобный учебный текст является результатом совокупности учебных действий студентов, которую можно обозначить термином «комплементарное оперирование педагогической информацией». Эти учебные действия включают в себя:

- целенаправленный поиск в разных источниках педагогической информации семантически оппозиционных пар сведений об изучаемых педагогических явлениях;
- аналитико-синтетическую обработку содержания этих сведений: актуальные (с точки зрения понимания сущности изучаемого педагогического феномена) сведения о педагогических нормах соотносятся и сопрягаются с комплементарными по отношению к ним сведениями о педагогических ошибках.

*Процессуально-содержательная технология* функционально направлена на описание комплементарного способа формализации дидактической среды организации учебно-познавательной деятельности

в процессе формирования педагогического профессионализма студентов: специфики комплементарных задач, этапов предъявления студентам этих задач. Эти этапы соотнесены с академической, квазипрофессиональной (учебной имитацией реальной школьной практики) и учебно-профессиональной формами организации учебно-познавательной деятельности.

Мы выделяем три типа комплементарных задач:

1. Задачи на доказательство правильности или ошибочности конкретных педагогических решений-действий, подтверждение или опровержение утверждения об их правильности или ошибочности. Задачи этого типа предпочтительно предъявлять студентам в ситуации информационных и проблемных лекций, на семинарах-дискуссиях, во внеаудиторной самостоятельной работе и т. п.

2. Задачи-задания на нахождение оптимального способа осуществления той или иной функции (целеполагание, планирование, организация, контроль и т. п.) профессионально-педагогической деятельности в заданной ситуации (урок, внеурочная воспитательная работа, педагогическое просвещение и т. п.).

Осмысление способа осуществления той или иной профессионально-педагогической функции предполагает следующий алгоритм: нахождение нормы осуществления функции; выявление типичных для её реализации педагогических ошибок; выработка предложений по управлению эррата-рисками. Эти задачи рекомендуется предъявлять студентам в квазипрофессиональной учебно-познавательной деятельности.

3. Рефлексивные задачи-задания, функциональное назначение которых состоит в самооценке студентами личностного потенциального ресурса в управлении эррата-рисками в ситуации реальной педагогической работы. Эти задачи предлагаются студентам в периоды учебных педагогических

практик и в периоды постпрактической самостоятельной работы. Алгоритм их решения таков: 1. Ретроспективный самоанализ конкретного педагогического решения-действия студента-практиканта. 2. Самооценка педагогического решения-действия с точки зрения оптимальности избранного способа реализации педагогического замысла. 3. Проектирование системы мер совершенствования способности управлять эррата-рисками.

Остановимся подробнее на поэтапном описании проектной работы студентов.

Первым этапом работы является ценностно-смысловое самоопределение студента в профессионально-педагогической деятельности на основе отрефлексированного им опыта учебно-практической деятельности. Проектный продукт деятельности студента — описание профессионально-педагогической позиции студента. Это концептуальная составляющая проекта.

Второй этап проектировочной работы реализуется в форме комплементарной самодиагностики профессионально значимых качеств личности, которая, в отличие от традиционной диагностирующей процедуры, представляет собой процедуру одновременного диадного соотнесения выявленных личностных недостатков как факторов эррата-риска с уже имеющимися (но в недостаточной степени развитыми) или отсутствующими достоинствами, развитие которых способно устранить, минимизировать или компенсировать выявленные недостатки, повышая тем самым потенциальные возможности будущего учителя как субъекта управления эррата-риском.

В процессе осмысления результатов комплементарной самодиагностики студент наряду с достижениями в профессиональном саморазвитии формулирует и личные проблемы когнитивного, эмоционально-волевого, информационно-знаниевого характера, которые ему следует разрешить,





поскольку они являются потенциальными источниками эррата-риска. Эти своеобразные комплементарные «автопортреты» студентов составляют содержательную часть констатирующего блока проекта.

Следующим шагом в работе является программирование профессионально-педагогического самообразования. Проектный продукт на этом этапе, составляющий содержание формирующего блока проекта: перспективный план профессионального самообразования, представляющий собой результат перевода осознанных проблем профессионально-личностного развития в задачи самообразовательной деятельности и содержащий способы их решения.

На четвёртом этапе определяется содержание контрольно-мониторингового блока проекта: пакет средств самоконтроля и самооценки успешности студента в процессе разрешения им проблем профессионально-личностного развития.

Продуктами завершающего этапа проектной работы студентов выступают презентации самообразовательных стратегий управления эррата-рисками. Завершение этого этапа — публичная защита спроектированных стратегий, представляющая собой развёрнутую аргументацию их эффективности.

*Субъектно-коммуникационная технология* описывает способ организации среды дидактической коммуникации (коммуникативного взаимодействия) непосредственных участников процесса формирования педагогического профессионализма в условиях, задаваемых комплементарными параметрами, вышеохарактеризованных сред и технологий их создания.

Технологический алгоритм построения коммуникационных каналов субъектных связей определяется логикой педагогического сопровождения студентов в их само-

организации процесса личностно-осмысленного перевода обобщённого социокультурного педагогического опыта в индивидуально-личностный опыт овладения им.

Выделяются следующие каналы связи студентов и преподавателей:

- согласование преподавателями и студентами условий взаимодействия: последовательности действий, сроков работы, форм представления результатов;
- реализация фасилитаторских функций преподавателя по отношению к студентам в ситуации когнитивных затруднений последних;
- помощь преподавателя студентам в организации информационного поиска актуальных педагогических сведений.

В заключение отметим, что комплементарный способ освоения содержания педагогического образования способен обеспечивать качественно новые образовательные потребности и возможности студентов в их подготовке к компетентному осуществлению профессионально-педагогической деятельности. Включаясь в процесс решения комплементарных задач, студенты получают дополнительную когнитивную «выгоду» от комплементарного оперирования педагогической информацией, в результате чего гарантированно продуцируют качественно новое комплементарно «усиленное» педагогическое знание о способе осуществления профессионально-педагогической деятельности. Освоенное комплементарным способом педагогическое знание проявляет себя как личный опыт учебно-познавательной деятельности, обеспечивающий готовность и способность будущих учителей решать задачи воспитания и обучения школьников, управляя педагогическими эррата-рисками в процессе принятия и осуществления решений.



## ЛИТЕРАТУРА

1. *Арламов А.А.* Педагогический риск как проблема методологии социальной педагогики // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. — 2010. — Вып. 1. — С. 12–21.
2. *Артамонова Е.И., Тюников Ю.С.* Оценка результатов исследования состояния подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности // Педагогическое образование и наука. — 2014. — № 2. — С. 93–100.
3. *Вербицкий А.А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения // Серия: Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы задачи перспективы». — Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. — М., 2004. — 89 с.
4. *Коменский Я.А.* Великая дидактика: избр. пед. соч. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 1.
5. *Спирин Л.Ф.* Теория и технология решения педагогических задач / Под ред. проф. П.И. Пидкасистого. — М.: Российское педагогическое агентство, 1997. — 174 с.
6. *Фельдштейн Д.И.* Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования. — М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. — 15 с.
7. *Юзефовичус Т.А.* Идея комплементарности в педагогике // Вестник МГОУ. Серия: «Педагогика». — 2015. — № 2. — С. 39–47.
8. *Юзефовичус Т.А.* Задачи с комплементарным содержанием и их дидактический потенциал в педагогическом образовании будущих учителей // Вестник МГОУ. Серия: «Педагогика». — 2016. — № 2. — С. 208–215.
9. *Юзефовичус Т.А.* Педагогическая эррология в профессиональной подготовке будущих учителей: монография. — М., 2014. — 128 с.