

## ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СУПЕРВИЗОРСТВА

*В статье анализируются причины появления различных стратегий педагогического супервизорства и их особенности. Показана закономерность появления диалогического супервизорства как необходимого феномена на современном этапе развития педагогики*

Изучение исторического аспекта развития педагогического супервизорства позволяет увидеть эволюцию данного феномена на протяжении многих лет и определить значение и причины его распространения на мировом образовательном пространстве.

Существует три периода в эволюции супервизорства, которые связаны со следующими тремя историческими парадигмами: премодерн (традиционное общество), модерн (индустриальное общество) и постмодерн (постиндустриальное общество).

Как отмечает А. Г. Дугин, премодерн, модерн и постмодерн являются разновидностями социального времени. Точкой отсчёта является период модерна. Под понятием модерна надо понимать не то, что происходит сейчас, не то общество, в котором мы сейчас существуем, а общество определённого типа. То есть модерн означает социологическую, а не хронологическую реальность, которая охватывает собой вариации той общественной системы, которая начала складываться с XVI века и достигла своего расцвета и планетарной универсальности в XX веке [3, 4].

Период премодерна – это преиндустриальное общество, где регулятором социальной жизни являются традиции и религия. В этом обществе возникает система критериев, в которой теология, коллективность, интуиция, онтологизм служат поддержанию традиционного мира.

Самые ранние зарегистрированные случаи использования термина «супервизорство» относятся к процессам директивного управления, контроля и надзора. Фактически супервизорство становится синонимом слова «инспектирование». Оно характеризуется как нечто очень далёкое от современных принципов демократии, и супервизорство как директивная инспекция образования становится доминантным методом.

Автор первого опубликованного учебника по супервизорству в США В. Пейн (W. Payne), как отмечает Дж. Глэнз (J. Glanz) [9], настойчиво заявляет о том, что основная задача инспектора – наблюдать за тем, как учитель обеспечивает «гармонию и производительность» в классе. Единственный путь реформирования школы, полагал Т. Бэлиет (T. Balliet) [6], это супервизорство, которое позволяет обеспечивать компетентный надзор и «изменять» учителей. Как считают Ф. Болин и П. Пэнэритис (F. Bolin, P. Panaritis) [8], «учителя в Америке, в большинстве своём бесправные женщины, выглядели как войско, потерпевшие поражение: недостаточно компетентными и отсталыми». Практика супервизорства полностью соответствовала премодернистской бюрократической системе школы. Смыслом супервизорства в период премодерна было достижение максимального искоренения неэффективности работы учителей [2].

Таким образом, в период премодерна супервизорство характеризуется двумя основными чертами: авторитарными инспекционными практиками, которые отражали появление новой бюрократии в образовании, и оценкой труда учителя как малоэффективного и непроизводительного. В 20-е годы XX столетия в Америке всё больше и больше начинают проявляться оппозиционные взгляды на авторитарные методы супервизорства, которые начали изменяться после 1920-х годов. Далее наступает период модерна.

Период модерна характеризуется развитием индустриального общества. Ведущим сектором экономики становится промышленность, а целью развития общества научно-технический прогресс, в отличие от премодерна, где целью являлось сохранение культурных и религиозных традиций. На смену религиозной морали премодерна приходит светская мораль, элиту общества отличает не

происхождение, как прежде, а владение капиталом и высокая личная активность. «Программа и основной пафос модерна заключались в ниспровержении очевидностей традиционного общества, либерализации и освобождении человека от всего того, что догматически претендовало на роль его коллективной идентификации» [4].

Изначально авторитарное супервизорство, опирающееся на инспекционные методы и ориентированное на эффективность труда бесправного учителя, являлось доминантным дискурсом в период премодерна. По мере роста оппозиционных взглядов на супервизорство в наступающий период модернизма проявляются признаки, первые ростки альтернативного супервизорства. Теория и практика альтернативного супервизорства становятся более демократичными, происходит уменьшение функции оценивания работы педагогов, что явилось прямым результатом возросшей оппозиции против применения авторитарных методов.

Огромное влияние на развитие альтернативного супервизорства оказали демократические идеи Джона Дьюи и его теория о научных методах исследования. Идея демократического супервизорства заключалась в том, что «супервизоры начали применять научные методы и межсубъектное взаимодействие для решения проблем в образовании» [9]. Один из научных методов, предложенных Дьюи, заключался в применении логического мышления группы учителей для трансформирования сложной ситуации в проблемную, в изучении всех имеющихся данных, поиске возможных решений проблемы, мысленной обработке принятого решения и его экспериментальной проверке в процессе обучения и воспитания. Практическим воплощением демократического супервизорства стала кооперация учителей и супервизоров для улучшения, изменения, уточнения и фасилитации различных инструкций для педагогов [10].

Таким образом, управление действиями педагогов, учителей по инструкциям и распоряжениям становится неотъемлемой частью педагогического процесса. Супервизорство в период модернизма обеспечивает помощь учителям через различные инструкции и распоряжения, а также путём подходов, ориентированных на решение задач через психологическую практику, группы развития или тренинги. Однако если мы говорим о диалогическом направлении в развитии супервизорст-

ва, то оно начинается тогда, когда учитель сам желает конструктивной поддержки, основанной на доверии.

Как считает Д. Глэнз [9], супервизорство может соприкасаться с различными проблемами демократического общества. Следовательно, использование супервизорства для решения проблем в образовании становится необходимой реальностью и внедряется в школы Америки.

Период постмодерна характеризуется развитием информационного общества. Регуляторами общественной жизни становятся различные сети и культура, элиту общества отличает владение информацией, знание, опыт.

Американские исследователи критикуют модернистские концепции супервизорства как бюрократические, иерархические и подавляющие. Согласно постмодернистскому взгляду модернистское супервизорство душист индивидуальную автономию, особенно у учителей. J. Glanz [9], ссылаясь на анализ работ Eiser (1985), Smith (1991), Garman (1986), Gordon (1992), обозначает основные черты постмодернистского супервизорства: коллегиальность, отсутствие оценочных суждений и директивности.

Постмодернизм избегает экспертного супервизорства, на смену ему приходит коллегиальное супервизорство. Постмодернистская направленность определяет экспертное супервизорство как неправильное, потенциально ограничивающее учителя и признаёт его даже опасным. Несмотря на это, экспертные варианты педагогических супервизорских стратегий могут использоваться в школьной практике. Однако важно помнить, что именно коллегиальное, а не директивное супервизорство служит защите демократических ценностей общества.

С точки зрения американских постмодернистов на педагогическое супервизорство периода модерна, оно признаётся ими как свертехнологичное в своём использовании. Как альтернативу они предлагают «диалогическое супервизорство», которое основано на коллегиальных взаимоотношениях между учителем и супервизором. Д. Глэнз [9] ссылается на американского автора Д. Уайта (D. White), который предлагает использовать «нулевую технологию», где супервизор становится свидетелем какого-либо педагогического эпизода для того, чтобы войти в диалог с учителем. Целью диалогического супервизорства становятся качественные суперви-

зорско-педагогические взаимоотношения, которые фокусируются на диалоге. Появляется важный феномен – это равноправное субъект-субъектное взаимодействие [1].

Педагогическое супервизорство прошло длительный этап эволюции от надзора и контроля до равноправного диалога, основанного на гуманных ценностях. Педагогическое супервизорство помогает человеку в решении проблем, связанных с выбором направления своего дальнейшего развития.

К. Р. П. Бьёрндал, П. Матисен (С. R. P. Bjørndal, P. Mathisen) [7] подчеркивают, что основная часть современного супервизорства основана на конструктивистских представлениях, согласно которым человек активен в продуцировании знаний.

Одним из главных факторов в мировой экономике становится непрерывное образование, продолжающееся в течение всей жизни человека (lifelong learning), что зафиксировано в Меморандуме Европейского союза: «...человек является главным европейским достоянием и, следовательно, центральным элементом любой политической деятельности ЕС». Документы европейских саммитов заключают, что образовательные системы должны приспособиться к новым реалиям XXI века и непрерывное образование должно стать главной политической программой гражданского общества, социального единства и занятости [5]. Следовательно, как отмечают К. Р. П. Бьёрндал и П. Матисен, педагогическое супервизорство становится важным средством для поддержания этого процесса [7].

Таким образом, в современном мире быстро меняются привычные модели образования, работы и самой жизни. Учебные программы могут просто не успевать за быстрым темпом развития общества и возникающими потребностями в новых знаниях. Появляются новые открытия, особенно в электронной сфере, необходимыми вещами становятся различные современные средства коммуникации и информации. Глобальная экономика с её постулатом «know-how» («знаю как») становится определяющей в развитии всех сфер общественной жизни.

Поэтому совершенно очевидна важность внедрения современного педагогического супервизорства, основанного на конструктивных представлениях, согласно которым человек может быть активен по отношению к делу и продуцированию знаний.

Педагогическое супервизорство должно базироваться на равноправном диалоге, учитывать огромный культурный капитал российских педагогов, учителей, которые в определённые моменты своего профессионального становления могут выполнять друг для друга супервизорские функции и помогать друг другу в решении проблем, связанных с выбором направления дальнейшего развития, независимо от своего статуса, опыта работы и квалификации.

Современное педагогическое супервизорство, основанное на взаимодействии субъектов педагогического процесса, построении взаимоотношений и равноправном диалоге, является закономерным результатом исторического развития культуры и образования.

## Л и т е р а т у р а

1. Горшкова В. В. Диалог как технология социальной работы: учеб. пособие. – СПб.: СПбГУП, 2010. – 172 с.
2. Горшкова В. В., Костецкий В. В. Исторические смыслы учительства // Педагогика. – 2010. – №10. – С. 58–62.
3. Дугин А. Г. Структурная социология. Социум в истории. Разновидности социального времени : видеолекция [Электронный ресурс]. – URL: <http://krasview.ru/video/8e9909aeb728dfd/> (дата обращения: 19.07.2012).
4. Дугин А. Г. Реконструкция парадигм (Взгляд из XXI века) // Dniester : News & Comments : [сайт]. – URL: <http://dniester.ru/content/rekonstrukciya-paradigm-vzglyad-iz-hhi-veka/> (дата обращения: 19.07.2012).
5. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза (изложение) // Общество «Знание» России : [сайт]. – URL: [http://www.znanie.org/jornal/n2\\_01/mem\\_nepr\\_obraz.html/](http://www.znanie.org/jornal/n2_01/mem_nepr_obraz.html/) (дата обращения: 19.07.2012).

6. *Balliet T. M.* Discussion of Anderson's paper. – NEA Proceedings, 1894. – S. 437–438.

7. *Bjørndal C. R. P., Mathisen P.* Forord. In: *Veiledning i pedagogisk arbeid / Tomas Kroksmark, Karin Aaberg.* – Bergen: Fagbokforlaget. – 2007. – S. 5–6.

8. *Bolin F., Panaritis P.* Searching for common purpose: A perspective on the history of supervision, in C.D. Glickman (Ed.), *Supervision in transition.* Alexandria: VA Association for supervision and curriculum development, 1992, p. 30-43.

9. *Glanz J.* Supervision: Don't Discount the Value of the Modern. In: *Paradigm debates in curriculum and supervision. Modern and postmodern perspectives.* // Edited by Jeffrey Glanz and Linda S. Behar-Horenstein. – London: Bergin and Garvey, 2000. – p.71–90.

10. *Pajak E. F.* Change and continuity in supervision and leadership. In G. Cawetli (Ed.), *Challenges and achievements in American education.* Alexandria: VA Association for supervision and curriculum development. – 1993. – p.158–186.

