

ТВОРЧЕСКИЙ САМОСТОЯТЕЛЬНЫЙ РЕФЛЕКСИВНЫЙ УЧИТЕЛЬ: МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА

Автор представляет модель педагогического образования, обозначенную как «Творческий автономный рефлексивный учитель». В статье подробно представлен первый принцип модели, в то время как два других интерпретируются в связи с первым. Демонстрируется, как модель способна восполнить недостатки, выявленные в существующих моделях педагогического образования при их анализе с точки зрения текущих профессиональных стандартов. Особое значение в этом смысле получает обсуждение педагогического тренинга, развития педагогической техники, а также развития творческой личности учителя.

Исходя из ранее определенных философских оснований содержания современного педагогического образования [6], обсудим предложенную автором концептуальную модель непрерывного педагогического образования с точки зрения ее конкретного наполнения, возможностей ее воплощения и ее потенциала в прогностическом контексте. Уточним, что хотя мы говорим здесь, прежде всего, про подготовку учителя, но полагаем данную модель правомерной и полностью применимой к воспитателям, преподавателям, администраторам и другим деятелям образования.

Модель подготовки педагога «Творческий самостоятельный рефлексивный учитель», о которой идет речь, отвечающая вызовам современности, прогрессивным мировым тенденциям в педагогическом образовании и требованиям российских реформ образования, представляет из себя деятельностную модель, в основу которой положено несколько ключевых принципов, которые можно свести к следующим: а) понимание учителя как творческой профессии и, соответственно, профессиональной подготовки педагога как следующей образцу подготовки в творческих профессиях; б) подготовка педагога по модели «автономии учителя» (самоуправления, самодеятельности, самостоятельности учителя) и «обучающегося педагогического сообщества» (прямого выражения идеи «автономии учителя» в приложении к коллективному субъекту); в) реализация принципа «рефлексивного учителя» как включение в подготовку педагога обучения критическому мышлению, рефлексии и саморефлексии в контексте личностных смыслов самоактуали-

зации человека (в условиях современного информационного общества это еще и умение критически, рефлексивно работать с информацией).

Несмотря на то, что в разных случаях можно акцентировать то один, то другой из этих базовых принципов, они, как это объяснялось в философском обосновании модели [9], должны пониматься в их системном единстве, поэтому в целом мы обозначаем модель как «Творческий, самостоятельный рефлексивный учитель». В объеме содержания педагогического образования мы выделяем три составляющие (примерно в пропорциях по трети учебного времени) – это предметные зоны: педагогического тренинга и практики; «педагогической личности»; специализации.

Новые ФГОС, профессиональный стандарт и взгляд в перспективу. Насколько педагогическое образование имеет модельную природу, то есть является прообразом собственной педагогической деятельности будущих учителей, настолько при разработке педагогического образования мы учитываем необходимость увязать модель, действующую относительно учителей (и будущих учителей) в непрерывном педагогическом образовании, с образовательной моделью, закладываемой современными реформами относительно учеников (идеями и принципами ФГОС общего образования). Следствие этого увязывания – прежде всего деятельностный характер предлагаемой нами модели и другие ее главные особенности [9].

Перед сегодняшними учителями стоит проблема, как соответствовать «стандарту педагога». Разработанный стандарт возвышается над обычными практиками образова-

ния, уходя, как кажется, в недостижимые высоты ориентаций на современные педагогические идеалы. Один перечень трудовых функций, знаний, умений педагогов внушает уважение, если не сказать священный трепет не только новичкам, входящим в профессию, но и профессионалам-педагогам с многолетним стажем и, более того, даже педагогам-ученым. Всем нам очевидно, что в этом перечне задана отнюдь не нижняя, но верхняя планка уровня педагогической профессии. Вместе с тем довольно очевидно, что, действительно, именно такие профессионалы только и смогут реализовывать заданные идеологией ФГОС новые ориентиры и цели. Относительно зияющего противоречия-разрыва встает как основной вопрос: какие пути могут вести будущих и ныне работающих педагогов к заданной высоте?

Отслеживая наиболее проблемные из важнейших требований профессионального педагогического стандарта и соотнося их с возможностями действующих моделей педагогического образования (преимущественно, академически ориентированных и лекционных по форме [8]), мы, с одной стороны, делаем прогностические выводы неутешительно-характера в отношении перспектив этих моделей, а с другой стороны, видим возможности в рамках нашей модели для подготовки педагогов к реализации этих требований. Обозначим те пункты стандарта, которые нам представляются неосуществляемыми и практически неосуществимыми в рамках действующих основных моделей педагогического образования, и проясним, какие подходы к ним возможны в модели «Творческий, самостоятельный рефлексивный учитель». При этом, хотя на достижение поставленных целей работает, по существу, вся модель, мы отследим эти подходы в огрубленном соотношении их с ключевыми принципами модели: а) – «творческая профессия»; б) – «автономия и обучающееся сообщество»; в) – рефлексия.

Итак, согласно анализу Профессионального стандарта педагога [9], в общепедагогической функции обучения (3.1.1) это следующие действия, умения, знания: разработка и участие в разработке программ (б, в); систематический анализ эффективности учебных занятий (в); владение формами и методами обучения, выходящими за рамки учебных занятий (а, б); разработка (б, в) и применение (а, б, в) современных психолого-педагогиче-

ских технологий; организация различных видов внеурочной деятельности (а, б); принципы деятельностного подхода (а, б), виды и приемы современных педагогических технологий (а). В воспитательной деятельности (3.1.2): создание, поддержание уклада, атмосферы и традиций жизни образовательной организации (б); формирование толерантности... (б); умения общаться с детьми, признавать их достоинство... (б, в); создавать в учебных группах разновозрастные детско-взрослые общности ... (б); анализировать реальное состояние дел в учебной группе (в); поддерживать в детском коллективе деловую, дружелюбную атмосферу (б); находить ценностный аспект учебного знания (в); сотрудничать с другими педагогическими работниками (б). В развивающей деятельности (3.1.3): выявление в ходе наблюдения... проблем обучающихся (в); оценка параметров и проектирование... образовательной среды (в); разработка программ профилактики различных форм насилия (в); формирование и реализация программ развития (б, в) универсальных учебных действий, образцов и ценностей социального поведения...; умения разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты...(б, в); формировать детско-взрослые сообщества (б). В педагогической деятельности по проектированию и реализации основных образовательных программ (3.2), помимо аналогичных уже прокомментированным: активное использование недирективной помощи и поддержка детской инициативы (б); определение совместно с обучающимся... зоны ближайшего развития (б, в); формирование культуры диалога (б); организация публичных выступлений (б); умения организовать самостоятельную деятельность обучающихся (б, в); владеть методами убеждения, аргументации (б, в); устанавливать контакты с обучающимися... и их родителями, другими (б); владеть технологиями диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения (а, в). Такова общая картина, исходя из стандарта.

Конкретным наполнением нашей модели частично могут стать уже существующие курсы непрерывного педагогического образования, если они обретут новое звучание, т.е. в них будут проставлены определенные смысловые, ценностные, методологические акценты, и так возникнут новые эффекты.

Часть необходимого наполнения (прежде всего, тренинговые курсы), мы уверены, может состояться спонтанно, естественно, стоит только предоставить свободные и стимулирующие условия для участия педагогов-практиков в процессе непрерывного педагогического образования. И, кроме того, педагогам-ученым требуется разрабатывать новые программы, методики и курсы, которые смогут обеспечить часть реализации обсуждаемой модели. Дальше мы уточним все эти три составляющих. Так, предлагаемая модель, с ее основными принципами, будет отвечать существующим требованиям ФГОС к учителю и критериям профессионального стандарта педагога, а главное, решать проблемы, восполнять дефициты, сложившиеся в педагогическом образовании, препятствующие реализации этих требований и критериев.

Принцип: «Творческий». Творческая личность. Полагаем, что творчество, искусство учителя, как и другие виды искусства, нуждается в развитой технике, практических навыках деятельности и в творческой личности деятеля. Как музыканты или художники, не прошедшие тренировки в этюдах, при всем их таланте, не смогут играть сложной музыки или писать сложные картины, так и педагоги, не натренированные в элементах педагогической деятельности, не смогут реализовать потенциал своей личности и не справятся со сложными педагогическими задачами. Приводя пример с тренировкой в этюдах, мы подразумеваем буквально то же самое для тренировки педагога – т.е. педагогические тренинги, отрабатывающие ходы действий поэлементно. С другой стороны, если не развита сама творческая личность деятеля искусства, то есть если не произошло введения в соответствующую область культуры и в феноменологию творчества, все, что будет достигнуто, это только техническая способность.

Для деятеля образования сфера профессиональной культуры – это прежде всего педагогика и психология, но также и другие гуманитарные области, обращенные в своем познании к человеку, обществу, феномену образования. В отечественной традиции педагогического образования задача введения в педагогическую культуру как раз наиболее осмыслена и проработана. В сегодняшних программах педвузов [8] многие существующие курсы базовой/обязательной и профильной/вариативной частей решают эту задачу

(«Психология», «Педагогика», «История», «Философия», «Философия образования», «Экономика образования», «Педагогическая риторика», «Профессиональная этика», «Культура и межкультурное взаимодействие в современном мире», «Психологические основы развития мышления», «Психология межкультурных коммуникаций», «Профессиональная этика и этикет» и т.п.).

Единственный вопрос, который может стоять в отношении этих курсов: являются ли они курсами «объективирования» или «введения»? Представляют ли они обучающимся свой предмет как объект отстраненной концептуализации или вводят их в сферу предмета, проясняя ее и проблематизируя как ту, в которой практики образования должны прийти к собственным профессионально-мировоззренческим позициям, определению своей роли и т.д. Ведь только в последнем случае эти курсы будут действительно «работать» на развитие творческой личности педагога, которая, как обосновывал это В.И. Загвязинский [1], есть «инструмент» педагогического творчества. Выводя же личность учителя из метафоры «инструмента» на первый план, мы приходим ко второму принципу модели – «автономному», то есть «самодеятельному», «самостоятельному» учителю [5].

Кроме уже существующих курсов, способных служить самоактуализации педагога, требуется разрабатывать курсы, специализирующиеся на введении в феноменологию педагогического творчества, приобщающие обучающихся к творчеству мастеров педагогики, причем лучше правильнее разрабатывать некие «матричные» практикумы, которые могли бы вести квалифицированные педагоги-практики, наполняя разработанную матрицу собственным содержанием, опираясь и на собственные принципы педагогического стиля, и на ситуации (case) из собственного опыта, выносимые для обсуждения в жанре case-study.

Наука и искусство образования. В связи с обсуждением первого принципа модели поднимем проблему соотношения науки и практики педагогики.

Первый вопрос касается места педагогической науки в программах педагогического образования. Согласно нашему пониманию, в программах педвузов необходимо краткое

знакомство студентов с принципами и понятийным аппаратом науки педагогики. Однако как было неправильно преподавание в советское время иностранного языка, когда язык преподносился в качестве предмета науки лингвистики, а не живой реальности, в которую требуется ввести учащихся, так же, мы считаем, неправильно продолжать преподавать будущим педагогам-практикам педагогику как науку, а не как интерпретированное нами выше введение в культуру и деятельность. Науку педагогику требуется преподавать как предмет специализации для будущих исследователей и теоретиков образования в программе магистратуры (требуется выделить такую специализацию) и как факультативный предмет для интересующихся практиков.

То, в чем видится основная проблема: теоретизация без нужды не только оказывается тратой времени впустую (как многие «высокие из пальца» диссертации по педагогике и «научно-практические конференции», на которых учителя присутствуют только телесно), но делается барьером, препятствием к непосредственному творчеству учителя (просто говоря, «отбивая охоту» к работе учителем у студентов) – как советские уроки иностранного языка выстраивали кирпичик за кирпичиком крепкий языковой барьер у обучающихся.

Также полагаем, что, несмотря на распространившийся в мире тренд, «моду» на вовлечение учителей в научные педагогические исследования (в программах российских педагогических вузов отмечено 14 курсов, посвященных основам исследовательской деятельности педагога), следует критически осмыслить и различить ведущие интенции этого тренда и вкладываемые в него затем (при реализации) смыслы. Как видится, исходной интенцией к этому движению в мире стало стремление усилить степень осознанности педагогов, что вряд ли кем-то будет оспариваться как актуальная практическая задача. С этой самой практической задачей и мы связываем третий принцип своей модели. Однако при осуществлении тренда по приобщению педагогов к научным исследованиям (по крайней мере, в российской системе образования) происходит в основном нечто иное: поскольку педагоги «не дотягивают» в своей квалификации до требований, предъявляемых к собственно научной работе, да и не

имеют для нее времени и условий, то, с одной стороны, производится более или менее успешная симуляция научных процессов, с другой стороны, для педагогов возникает дополнительная нагрузка их делами, не входящими в круг непосредственного интереса и не помогающими им в деятельности.

Другое явление представляет из себя так называемое «исследование-в-действии» (Action Research), которое мы связываем в своей модели с принципом рефлексии [4, с. 116–123]. Его, по существу, можно понимать как форму рефлексивной практики, смысл которой не в том, что педагог достигает научных результатов или даже просто «приобщается к науке», а в том, что он(а) может использовать научные подходы для решения собственных педагогических задач, что и воплощается в его (ее) «исследовании-в-действии» [11].

Принцип: «Творческий». Техника деятельности. В существующих программах педвузов к курсам, развивающим практические навыки и технику деятельности, относятся: «Профилактика и преодоление стрессовых ситуаций», «Психолого-педагогическая диагностика», «Практикум по решению профессиональных задач», «Коммуникативная компетентность педагога», «Конфликты в педагогической деятельности», «Методика руководства проектной деятельностью»; курсы по воспитательным аспектам, дополнительному образованию, по подготовке учащихся к ЕГЭ и ГИА, т.п. При том, что практическая проблематика тематически представлена в программах педвузов довольно широко, а в повышении квалификации она составляет подавляющую часть всех курсов, все же, мы полагаем, требуется говорить именно о недостаточности практической подготовки. И в первую очередь мы подразумеваем дефицит практикумов и тренингов.

Хотя и верно, что по перечисленным выше курсам необходимы лекции с изложением неизвестной слушателям информации, однако они не становятся подлинно эффективными, если вслед за слушанием обучающиеся не осваивают навыки практики по методу практикумов и тренингов. И если практикумы еще присутствуют в программах педобразования, то тренинги почти отсутствуют. В основном лучшее, что предлагают педвузы и центры ДПО, это курсы, информативно знакомящие с педагогическими технологиями. И

даже то, что называется тренингом, может им не являться. Скажем, в Саратовском Гос. университете преподается курс «Тренинг педагогического общения» [10], предполагающий подготовку ведущих тренинга. Проанализировав программу курса, мы сделали вывод, что она в своей практической части включает учебную разработку тренингов и методы проблемного обучения, проектов, исследования. Но самого педагогического тренинга в курсе «Тренинга» нет.

Следует прояснить, что мы подразумеваем под «тренингом». В прошлом веке российские ученые именовали тренинг «играми», «дидактическими играми», «педагогической игрой», «деловыми педагогическими играми», «ситуационно-ролевой игрой» и т.п. (Н. Н. Страздас, 1980; И. Р. Петерсон, 1984; Н. П. Анисеева, 1990; Б. В. Куприянов, 1996) и осмысливали лежащий в его основе принцип моделирования педагогических ситуаций [7]. В 1990-е понятие «педагогической технологии» укоренилось в российской педагогике (В. В. Сериков, 1993; Н. Е. Щуркова, 1998; Н. Г. Осухова, 1993; Е. В. Телеева, 1996; П. Е. Решетников, 2000 и др.), встав в центр разработки педагогических тренингов там, где само событие педагогических тренингов имело место, и затмив собой в глазах многих внимание к творческой личности педагога.

Современные исследователи также высоко оценивают возможности педагогического тренинга (А. В. Щербаков, 2000, Е. В. Ибрагимова, 2007, и др.), определяют его как принципиально интерактивную форму обучения, выделяют в качестве его системообразующего фактора упражнение; предлагают отрабатывать в тренинге стратегическое планирование методами SWOT-анализа (сильных и слабых сторон, внешних возможностей для развития и внешних угроз) [3] и анализируют возможности тренинга для индивидуализации образования, для воспитательных задач и т.д. Однако сегодня педагогический тренинг интерпретируют и развивают на основе психологических тренингов, исходя из работ психологов А. М. Марковой, Н. В. Самоукиной. Действительно, большая часть педагогической деятельности охватывается психологической проблематикой, но задачи педагога – не те же, что задачи психолога. Поэтому требуется поднять вопрос о возвращении в рамки педагогического тренинга содержания собственно педагогических элементов, раз-

рабатывавшегося в российской педагогике советского и постперестроечного периодов.

В зарубежных работах по тренингу отмечают такие факторы, как необходимая скорость тренинга, командная методология, разнообразие тренинговых моделей, эффективность циклов тренингов, ориентация даже тренинга по педагогическим информационно-технологическим навыкам на умения, критичные для педагогической миссии. [12] Группа исследователей из Университета Хельсинки рассмотрела влияние педагогических тренингов на самостоятельность, эффективность, подходы к обучению и мотивированность двухсот преподавателей университета и выявила возрастание профессиональной уверенности и концептуальные изменения в направлении студентоориентированного подхода [13].

Поделемся идеями относительно педагогических тренингов, которые, считаем, надо класть в основу разработки программ педобразования.

1. Вести тренинги должны не теоретики, но практики образования, это означает и то, что а) квалифицированные учителя должны массово прийти в педобразование в роли тренинг-ведущих, и что б) тренинги могут составить одну из областей деятельности обучающегося педагогического сообщества, в котором педагоги будут участвовать во взаимотренингах, сами определяя проблемную тематику и организуя поэлементную отработку.

2. Время должно быть центральным фактором тренировки (отработка темпа и чувства времени), принимая в расчет «жесткий лимит времени», специфично присущий, как замечал В. И. Загвязинский, педагогическому творчеству [1]. Для динамичности тренингов предпочтительнее разбивка педагогического действия на более мелкие элементы и работа в малых группах с минимальным количеством участников.

3. Форма действия тренинга – деловая игра.

4. Тренируемые элементы выделяются вариативно, и само их выделение, предоставляемое полностью или частично участникам, уже составляет значимую часть обучающего процесса тренинга (элементы – вход в класс; «структурирование урока»; выбор педагогического стиля общения [2, с. 88–89]; опрос; оценивание, конфликт учащихся; уставший класс; всеобщая неподготовленность к уроку и т.д.).

5. Деление участников на группы (по парам, по 3-4, 5-7 человек и т.д.) исходит из необходимого количества персонажей в ситуации, соответствующей отрабатываемому элементу, – так каждый участник будет постоянно вовлечен и прочувствует, насколько педагогическое творчество является «сотворчеством» (В. И. Загвязинский). Участники сами могут определить это количество и роли (например, Молчун, Выскочка, Умница и т.п.).

6. Процесс отработки элемента должен включать взаимооценку участников и оперативную коррекцию.

7. Требуется отрабатывать как технологии словесного действия, так и технологии бессловесного действия.

8. Особой постоянной задачей тренингов должна быть отработка герменевтических процедур, прежде всего, обнаружения понимания и непонимания «учеников» и «учителя».

Модель подготовки педагога «Творческий самостоятельный рефлексивный учитель» способна восполнить дефициты, отмеченные в свете анализа профессионального стандарта педагога в ныне действующих моделях педагогического образования. В особенности значимы в этом смысле обсужденные нами тренинги, развивающие технику деятельности, и курсы, развивающие творческую личность педагога, – в их связи с автономией и рефлексивными практиками педагога.

Л и т е р а т у р а

1. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. – М., 1987.
2. Зязюн И. А. Основы педагогического мастерства. – Киев, 1987.
3. Исаева Т. А., Шихова О. Ф. Тренинг как форма организации педагогической практики студентов // Образование и наука. – 2014. – № 9 (118). – С. 98–112.
4. Кожевникова М. Н. Методы исследования-в-действии // Методологии исследования непрерывного педагогического образования : коллективная моногр. / М. Н. Кожевникова, И. И. Соколова, А. С. Колесников, С. М. Марчукова, А. Н. Шевелев. – СПб.: Филиал ФГБНУ «ИУО РАО» в г. Санкт-Петербурге, 2016. (в печати)
5. Кожевникова М. Н. Субъектность ученика и автономия учителя: образовательно-философский анализ // Человек и образование – 2015. – № 1 (42). – С. 63–67.
6. Кожевникова М. Н. Философские основания содержания современного педагогического образования // Человек и образование.– 2015. – № 3 (44). – С. 38–44.
7. Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Моделирование педагогических ситуаций: проблема повышения качества и эффективности. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.
8. Мониторинг структуры и содержания педагогического образования, реализуемого в России, в контексте требований работодателей : методич. рекомендации / Е. В. Пискунова, Л. С. Илюшин, А. Ю. Сергиенко, И. И. Соколова ; под ред. И. И. Соколовой. – СПб.: ФГНУ ИПООВ РАО, 2014. – 48 с.
9. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» : приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (с изм. от 25.12.2014). – [Электронный ресурс]. – URL: <http://consultant.ru>
10. Тренинг педагогического общения : рабочая программа дисциплины по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование, профилю Социальная подготовка, квалификация Бакалавр / автор программы к.п.н, доц. Л. Н. Смотровой ; Балашов. ф-л Самар. гос. ун-та им. Н.Г. Чернышевского [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.sgu.ru/node/20597/bachelor-socialnaya-pedagogika/trening-pedagogicheskogo-obshcheniya?language=ru>

11. Altrichter, H., Feldman, A., Posch, P., & Somekh, B. (2007). *Teachers Investigate Their Work: An Introduction to Action Research Across the Professions* (2-nd ed.). London and New York: Routledge. 308 pp.

12. Diaz, D. P. (2001). Taking Technology to the Classroom: Pedagogy-Based Training for Educators. *The Technology Source*, November/December 2001. Retrieved from <http://technology-source.org/article/287/>

13. Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 557-571.

