

# НОВАЯ ШКОЛА И ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

---

**Н. К. Сергеев,  
В. В. Сериков**  
(Волгоград)

## ПРИРОДА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И СУБЪЕКТНЫЙ МИР УЧИТЕЛЯ

*В статье раскрыта природа педагогической деятельности. Показано, что педагогическая компетентность является продуктом саморазвития будущего специалиста в профессиональной среде, в области, в которой он осознает свои возможности и уверен в своих силах*

На смену узкому представлению о педагогическом образовании как о *подготовке учителей* должно прийти представление о педагогическом компоненте всякого профессионального образования, поскольку в большинстве случаев и инженер, и менеджер, и ученый, и работник социальной сферы, и, по сути, любой специалист в будущем – руководитель коллектива, участник интенсивных человеческих коммуникаций, где ему потребуется *не просто педагогическая грамотность, а компетентность* в вопросах воздействия на сознание и поведение окружающих. Что же касается профессионального педагогического образования, то оно готовит обширный отряд специалистов, которые занимаются педагогической деятельностью в различных ее формах и должны, естественно, являть образцы создания высокоэффективных систем обучения и воспитания. Уникальность педагогической профессии состоит в известном парадоксе: с одной стороны, она принадлежит к числу массовых, широко востребованных профессий, а с другой – отличается невероятно большим объемом требований, предъявляемых к исполнителю. И хотя профессию педагога традиционно не включают в класс творческих профессий, на самом деле объем таких действий, в которых от педагога требуется собственная позиция, постановка и не-

ординарное решение проблемы, проявление индивидуальности, способность к импровизации, готовность произвести впечатление, побудить окружающих к особым переживаниям и действиям и др., настолько велик, что совершенно не случайно педагога сравнивают с актером, менеджером, политиком, режиссером и т.п. Ведь педагогическая деятельность, будучи организующим началом процесса созидания человека как творческого существа, не случайно включает в себя все виды человеческого творчества.

*Структурная сложность и высокий уровень разнообразия педагогической деятельности приводит, по данным экспертов, к тому, что значительное число специалистов, занимающихся педагогической деятельностью, недостаточно подготовлены к ней, неэффективны, не владеют ею в полной мере.* Мнение о том, что специальное педагогическое образование якобы избыточно для нации и что хорошего учителя можно легко сделать из подготовленного в университете специалиста, разбирающегося в соответствующей сфере знания, производит на тех, кто профессионально занимается данной проблемой, самое удручающее впечатление. В действительности проблему обеспечения качества педагогического образования вполне можно было

бы отнести к разряду глобальных мировых проблем.

Один из парадоксов развития современного педагогического знания состоит в том, что педагогика пытается изучать педагогическую реальность, *абстрагируясь от педагога*. Так появился пласт теорий педагогического процесса, в которых этот процесс раскрывается как целостный, способный к самодвижению, отражающий современную культуру, формирующий целостную личность, подчиняющийся законам синергетики, реализующий определенные технологии и т.п. При этом зачастую упускается важная «деталь»: этот процесс создается педагогом, невозможен без него, и результативность этого процесса зависит от образованности последнего, от его отношения к своей работе и своим ученикам, от мастерства, наконец.

Любое педагогическое исследование, в котором не показано, как и при каких условиях учитель может реализовать разработанную в исследовании идею, вероятнее всего, будет пылиться на полках. *Безучительская педагогика*, педагогика «стандартов и технологий», в которой не остается места для педагогического творчества, личностной позиции, индивидуального «вклада» учителя, – это тупиковый путь и для педагогической науки, и для педагогической практики.

Развитие цивилизации изменяет содержание многих профессий. Нередко от них остаются лишь прежние названия. По сути, то же самое происходит и с профессией учителя. Образ учителя обучающего, транслирующего знания отходит на второй план. И дело даже не только в том, что у него появились серьезные конкуренты – мощные информационные каналы, но и в том, что изменяется сама природа и цель образования, в котором на первое место выходят ориентирующие, развивающие, личностно-формирующие функции. Ускорение темпов жизни требует, чтобы человек стал функционально грамотным и социально компетентным не по достижению профессиональной и личностной зрелости, а уже на школьной скамье. Это требует разработки и иных моделей педагогической деятельности, в которой, вероятнее всего, на смену предметному обучению должны прийти постановка и решение метапредметных, т.е. жизненно ориентированных задач, вместо программного материала ориентиром для учителя становится создание ситуации, в которой ученик овладевает деятельностью на

уровне компетентности. *С учетом этого педагогическое образование не сводится к традиционной «предметной подготовке»*. Становление учителя – длительный и сложный процесс профессиональной социализации, в котором он последовательно овладевает предметными знаниями, коммуникативным опытом, преподавательской, смыслообразующей деятельностью, последовательно восходя к авторской педагогической системе.

Решение современных образовательных задач требует от учителя, несравненно более высокой профессиональной квалификации чем имевшаяся место в традиционном понимаемом *предметно-знаниевом* образовании. Теоретические понятия педагогики для учителя играют роль лишь самых общих ориентиров. Конкретная же ситуация развития личности воспитанника проектируется педагогом непосредственно в процессе реального взаимодействия с ним, его родителями, ближайшим окружением. Решение педагогических коллизий, содержание и способы реализации различных образовательных проектов не могут быть извлечены учителем непосредственно из научно-методических пособий. Педагогическое знание, непосредственно применяемое учителем, всякий раз оказывается «живым знанием», то есть применяется и корректируется в данной конкретной ситуации. И общетеоретические принципы выполняют роль лишь общих ориентиров и не могут заменить конкретного творческого поиска учителя. Иначе говоря, знание, не включенное в структуру реального опыта учителя, оказывается в известной степени бесполезным. Если так, то и формирование учителя возможно лишь в среде, которая органически ориентирована на педагогическую деятельность, что и обеспечивается современным эффективно функционирующим педагогическим университетом.

Исследования показывают, что отношения учителя и педагогической науки, образно говоря, имеют «напряженный» характер. Наука мало занимается учителем, учитель, соответственно, слабо знаком с ее достижениями, а часто и не видит таковых. И для этого есть вполне объективные причины. Дело в том, что механизмы регуляции и функционирования педагогической деятельности сильно отличаются от способов изложения научных рекомендаций, которыми пользуются ученые-педагоги. Учитель не может просто взять методическую инструкцию и пойти с ней на

урок. В любом случае им всякий раз конструируется педагогическая система, адекватная и данной ситуации, и его собственным возможностям. Объективные педагогические знания при этом *преобразуются* в систему индивидуально интерпретируемых регулятивов, обретают характер *образа* будущей деятельности.

Педагог творит педагогическую реальность, ориентируясь на целостный образ этой реальности, в котором запечатлено множество деталей конкретных педагогических ситуаций, через которые он уже проходил. Прямого превращения теоретических понятий и принципов педагогики в результативные действия педагога не происходит. Целостный образ педагогической деятельности включает выработанные учителем на основе науки и практического опыта представления о ребенке, о его способностях, о том, каким должен быть урок, знания ученика, дух школы, коллеги, наконец, он сам как учитель. Этот целостный многогранный и очень индивидуальный образ и роднит педагогическое творчество с искусством и ограничивает возможность постижения педагогической реальности средствами лишь логико-научного познания, не позволяет свести процесс педагогического образования к упрощенной схеме накопления знаний и умений.

Объективная педагогическая реальность (педагогический процесс) выступает как нечто производное от *субъективной реальности педагога*, как своеобразная материализация последней. Причем это пристрастное отношение учителя-субъекта к происходящему имеет место на всех этапах создания педагогической реальности: и при выборе педагогической концепции (их сегодня целое море!), и при изучении детей, сидящих в классе, при выработке своей *авторской* педагогической системы.

Сама природа педагогической деятельности предполагает, что педагог изначально должен формироваться как автор, творческий субъект, а не как исполнитель инструкций. Последнее – в любом случае не эффективно. Подобно тому, как профессионал не любит консультировать по телефону, так и учитель не может приступить к исполнению инструкции, не соприкоснувшись с реальной ситуацией.

Игнорируя эту сложность педагогической деятельности и, соответственно, духовно-культурный контекст педагогического обра-

зования, разработчики нормативных документов нередко стараются дать в руки педагога инструкцию: что делать, как проводить, организовывать, какую методику применять. При этом как бы подразумевается, что педагог само собой может все это реализовать, исполнить, и важна лишь четкость направляющих его деятельность стандартов. При этом не принимается во внимание, что педагог должен понять, принять и, наконец, просто захотеть выполнять инструкцию, вырасти до уровня компетентности, необходимой для ее исполнения. Не случайно на протяжении уже многих лет в обществе ведется спор именно об образовательных стандартах, а не о готовности учителей к их реализации.

Одна из главных социокультурных функций педагога – поддержка *становления человека как субъекта своей жизнедеятельности*. Обучая ребенка управлять собой, принимать решения, выполнять задуманное, учитель формирует у него опыт быть личностью, создает среду, в которой именно нравственные ценности, ориентация на благо другого обретает для ребенка личностный смысл. Здесь реализуется важнейший психологический закон, согласно которому ментальность может породиться только другой ментальностью.

Учитель побуждает, а где-то и заставляет ребенка размышлять. Учитель понимает, что бесконечно облегчать обучение невозможно. Государственное вмешательство в образовательный процесс нужно там, где надо помочь ребенку быстрее доехать до школы, уменьшить очереди в школьных буфетах, насытить пищу витаминами, чтобы он не болел весной, сделать просторными школьные рекреации, а не в том, чтобы бесконечно снижать так называемую «учебную нагрузку», заменяя математическую логику физкультурой, а размышления над текстами Толстого и Достоевского формально проводимыми уроками гражданственности. Учитель призван убедить воспитанника, что преодоление трудностей познания, как и преодоление самого себя – главная радость человеческой жизни, ее смысл.

Парадокс состоит в том, что, говоря о решающем значении учителя для любого педагогического успеха, мы не располагаем в настоящее время концептуальными исследованиями, раскрывающими суть и механизм влияния педагога как личности на личность воспитанника. Можно лишь предположить, что личность учителя ответственна за ценностно-смысловой компонент содержания обра-

зования, за тот нравственный контекст, в котором происходит усвоение этого содержания. При этом надо отметить, что в педагогических исследованиях последних лет реже обращается внимание на *индивидуальные решения педагогов, на поиск ими своих подходов, неординарных моделей обучения и воспитания*. Описание педагогической реальности осуществляется преимущественно в понятиях образовательных программ, содержания, стандартов, технологий, критериев качества, то есть проявляется тенденция – заменить профессионализм педагога некими универсальными схемами, чтобы эту работу мог выполнить каждый, независимо от того, в какой области и насколько он сам образован.

Попытки построить педагогический процесс на неких «сциентистских», «объективистских моделях» (стандартах, программах), минуя субъектный мир педагога, уже доказали свою безуспешность. Педагог в действительности может объективировать лишь то, что в нем заложено субъективно. Педагогический процесс есть развертка того, что в свернутом виде существует в сознании и опыте самого педагога. Уйти от исследований педагога, его собственной роли в функционировании педагогической реальности – значит, по сути, нарушить целостность педагогического исследования. Какую бы серьезную и глубокую теорию мы ни создавали (к примеру, теорию содержания и методов обучения или теорию личностно-развивающего образования), мы одновременно должны моделировать и представление о педагоге, способном эту теорию реализовать.

Сегодня мы являемся свидетелями появления пласта знаний, результатов исследований, которые представляются как педагогические, но в буквальном смысле не адресованы учителю. В многочисленных докторских диссертациях речь идет о «пространствах саморазвития личности», о воспитании как «неоднородном нелинейном процессе качественных преобразований», о «проектировании сред развития личности» и др.

Происходит, на наш взгляд, неоправданное изменение в самом предмете педагогического исследования. Таковыми становятся «механизмы социализации», «силы саморазвития», «системы» и «технологии». Авторы иногда так увлекаются, что забывают, что «педагогические системы» и их «движущие силы» – продукт деятельности профессионально подготовленного педагога, обладаю-

щего профессиональным мышлением. Уход от исследования реальных проблем педагогической деятельности, ее ориентировочной основы, внутренних индикаторов ее результативности делает педагогические исследования малоэффективными.

Разрабатывая средства своей деятельности, человек включается, по словам Маркса, «в цепь причинно-следственных связей природы». Однако нужно со всей серьезностью признать, что в педагогической реальности такой объективно заданной «причинно-следственной цепи» нет. Нет непреложного для всех ситуаций закона, гарантирующего педагогический результат. Духовно и интеллектуально бедный учитель просто не сможет найти нужных решений, а если и «вычитает» их где-то в готовом виде, то вряд ли сможет реализовать! Словом, и теория и практика в педагогике – гуманитарны, т.е. субъектозависимы, обусловлены личностью педагога.

И еще одна закономерность педагогической деятельности связана с тем, что она является ко всему прочему *эстетическим феноменом*. Определенный баланс науки и искусства в педагогической деятельности люди заметили еще с давних времен. Имеются три, на наш взгляд, точки «соприкосновения» педагогики с искусством: и в том и другом случае речь идет о творении образа – в одном случае художественного, в другом – реального. Образ и образование – не просто однокоренные слова! В этом – сущностная характеристика педагогической культуры.

Вторая аналогия – чувство меры. В искусстве оно выступает как эстетический вкус, в педагогической деятельности как чувство педагогического такта – соразмерности целей и средств их достижения.

И, наконец, авторская позиция. Искусство – самовыражение художника, но такое же, по сути, самовыражение присуще и педагогу. Известный ленинградский педагог-новатор Е. Н. Ильин не случайно говорил: «Я бы никогда не пошел в школу, если бы мне был интересен только внутренний мир писателя. Я еще и сам себе интересен...» Школе как раз и нужен учитель, который «сам себе интересен», т.е. представляет собой самодостаточную индивидуальность и не чувствует себя ущербным.

Природа педагогической деятельности такова, что ею нельзя овладеть в процессе традиционно понимаемого обучения. *Педагогическая компетентность как экзистенциаль-*

ное свойство является продуктом саморазвития будущего специалиста в профессиональной среде, сопровождаемого мастерами. Среди признаков педагогической компетентности важнейший – принятие педагогической деятельности как сферы самореализации, как области, в которой будущий специалист осознает свои возможности и уверен в своих силах.

*Становление педагогической компетентности востребует учебный процесс особого рода, в котором имеет место не трансляция материала, а совместное с обучаемым исследование педагогических систем; не только решение поставленных задач, но и самостоятельная их постановка; акцент не столько на знании, сколько на способе его получения; не простое воспроизведение, а классификация и свертка информации в удобные для себя базы данных; не изложение взглядов других, а умение занимать собственную позицию; не слепое выполнение учебных указаний, а определение собственной образовательной траектории; понимание знания не как вечной истины,*

*а как модели, которая имеет ограниченное применение; самоподготовка не к стабильной профессиональной жизни, а к непредсказуемым ситуациям, к смене ролей, к развитию собственной индивидуальности.*

Компетентность, иными словами, – это собственный педагогический опыт. Если теоретическое знание – едино для всех, то компетентность – своеобразна, то есть несет образ, собственный почерк специалиста. Для традиционного обучения главное – чему и как учат. Для компетентностного – кто учит.

В чем отличие компетентности от простого набора знаний и умений? А в том, что компетентный педагог сможет продуктивно действовать и тогда, когда он не обладает конкретным знанием и умением. В этом случае он разработает требуемую ориентировку и «выйдет из ситуации». Отсутствие готового способа действия для многих профессий выглядит экстремально. Для педагога, привыкшего к постоянному самообновлению и работе с изменяющимися «прямо на глазах» детьми, – это нормальная ситуация.

### Л и т е р а т у р а

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – 3-е изд., – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 447 с.
2. Мартишина Н. В. Ценностные компоненты творческого потенциала личности педагога // Педагогика. – 2006. – № 3. – С. 48–57.
3. Сенько Ю. В. Эволюция предмета деятельности учителя // Педагогика. – 2007. – № 2. – С. 45–52.
4. Сериков В. В. Субъективная реальность педагога // Педагогика. – 2005. – № 10. – С. 53–61.
5. Швырев В. С. Проблемы разработки понятия деятельности как философской категории // Деятельность: теории, методология, проблемы. – М.: Политиздат, 1990.
6. Щедровицкий Г. П. Об исходных принципах анализа проблемы обучения и развития в рамках теории деятельности // Щедровицкий Г. П. Избранные труды – М.: Изд-во шк. культ. политики, 1995.

