

## РЕСУРСЫ УЛУЧШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ (Статья первая)

Начну с отступления. Оно предвещает дальнейшие размышления, вынесенные в название статьи.

Сложные процессы, происходящие в образовании и школе, сегодня вызывают активный интерес в обществе. ЕГЭ, проблемы исторического образования школьников, взаимоотношения школы и церкви, падение нравственной культуры в среде учащейся молодёжи, конфликты в школе, приводящие иногда к трагическим последствиям, — всё это становится предметом острых обсуждений, в которых сталкиваются прямо противоположные позиции. И часто объединяющим началом в этих разногласиях становится выражение общего мнения о подготовке учителя, о необходимости её обновления, о её соответствии новому облику молодёжи, родителей учащихся, новым проблемам в образовании, которые возникли на рубеже веков. Звучат голоса и о формировании новой генерации учителей, готовой работать на опережение. Генерации учителей с иным сознанием, иными ценностями, иными компетенциями<sup>1</sup>.

Было бы несправедливым сказать, что научно-педагогическое сообщество не озабочено проблемами профессионализма учителя. Стоит посмотреть тематику

докторских диссертаций: модернизация профессиональной подготовки в условиях информационного общества, управление качеством профессиональной подготовки и инновационными процессами, формирование коммуникативной культуры педагогов, проблемы становления карьеры педагога, воспитание будущего педагога в вузе. Вместе с тем обнаруживаешь и другое: очевидное движение в высоты педагогической науки обнаруживает растущую её дистанцию от педагогической практики. Да, все исследователи разделяют приверженность идеям педагогической компетентности педагога, инновациям и инновационным технологиям, качеству образования. Да, большинство исследований оснащено современной лексикой: «качество управления», «квалиметрическое сопровождение», «товар вуза», «инновационный продукт» и даже «бенчмаркинг»<sup>2</sup> и т. д. Наверное, такие исследования целесообразны, наверное, они нужны и ориентированы на будущее. Но как это бывает далеко от повседневных проблем, с которыми постоянно сталкивается педагог! Проблем, с которыми он часто остаётся наедине. Проблем, с которыми бывает трудно справиться либо по незнанию, либо по трудности и непредвиденности ситуации, либо по причинам, которые часто остаются

ся невыясненными во всей их сложности. И представляется, что новая система подготовки учителей, способных стать интеллектуальной элитой общества, не будет эффективной, если не найти ресурсы, отвечающие природе гуманитарной по своей сущности педагогической деятельности, а следовательно, и подготовке будущего учителя.

И ещё одно. Иногда соискатели, исследующие профессиональную подготовку специалиста, точно стесняются слова «педагог», хотя контекст работы, названия их публикаций и выступлений на научных конференциях обнаруживают, что речь идёт всё-таки о специалисте педагогического профиля. И, наверное, надо сказать, что при всей направленности исследователей на поиск эффективности образовательного процесса в высшей школе, идеи экономики, менеджмента, маркетинга, управления персоналом, управления знаниями не могут быть без необходимой трансформации перенесены в сферу педагогической деятельности. В ней важно «человеческое качество» (И. А. Колесникова), которое «ведёт себя», проявляется подчас непредсказуемо, по-иному, чем в тех областях, где действуют более жёсткие и рациональные принципы и правила. Педагогическая реальность — это «человекомерная реальность» (В. А. Аршинов). Отсюда неизбежно следует, что, несмотря на всю важность внесения в педагогические исследования и педагогическую теорию результатов из других наук, новых, междисциплинарных по своему характеру идей, необходимо помнить о гуманитарной персонологической сущности любых педагогических обобщений и рекомендаций для практики.

Эти размышления приводят автора к следующим заключениям.

Необходимы философско-педагогические и теоретико-методологические исследования и коллективные обсуждения, посвящённые самосознанию педагоги-

ческой науки, осознанию её достижений, провалов, «лакун», в которые не проникает глаз педагога-исследователя, выявления насыщенных и «обойдённых» научными поисками проблем, тем, направлений. Классическое университетское образование не спасёт от многих просчётов в практике учительской работы, если не будут найдены новые научные решения целого ряда проблем. Работы, посвящённые основным тенденциям, достижениям и недостаткам в развитии педагогической науки, в высшей степени необходимы. Интенсивный рост научных исследований не сопровождается их системным анализом и выделением насущных проблем теоретико-методологического и практического характера. Без этого трудно определить опережающую функцию педагогической науки, её отставание от темпов развития других гуманитарных наук или «прорыв» в будущее. Возможно, эту функцию выполнит развивающаяся сегодня философия образования, поскольку именно философское знание обладает способностью к философствованию и умозрению (Л. А. Микешина) как необходимым процедурам познавательного процесса. «Использование методов рефлексии и умозрения позволяет философии выполнять важнейшую и специфическую функцию — прогностическую по отношению к специальным, естественным и социальным наукам»<sup>3</sup>. После исследования А. П. Огурцова и В. В. Платонова<sup>4</sup> трудно найти подобную работу, которая обобщала бы *образы образования*, — динамичный поиск образовательных идей, концепций, инноваций, относящихся к России. Это даст возможность выявить наиболее продуктивные идеи, концепции, образы образования, на которые может ориентироваться преподаватель высшей школы, который должен быть озабочен сразу двумя проблемами: качеством высшего профессионального образования и качеством школьного образования.

Необходима гуманитарная экспертиза новаций в образовании, анализ мнения общественности и учительского сообщества о процессах, в которые они вовлечены. Эта проблема сейчас более возможна для изучения, в силу доступности интернет-ресурсов, в которых отражаются мнения учителей по широкому кругу вопросов. Считать учительство инертной массой недопустимо. И старая *генерация учителей* (используем эту новую терминологию) может сказать весомое слово в решении назревших, а подчас и перезревших проблем образования. Кроме того, как следует из анализа научных публикаций и образовательной практики, можно выделить такие идеи, которые декларируются в течение ряда лет и, скорее всего, уже перестали быть инновационными. В них нет той принципиальной новизны, которая создаёт особый эффект восприятия нового, активного интереса к нему и даёт эффективные результаты. Уже довольно много лет мы говорим об инновационных технологиях в школьном и вузовском образовании. Ряд этих технологий всё время пополняется. Обосновывается их ценность в образовании. Их эффективность подтверждается интерактивностью процесса, позитивным отношением учащихся к изучаемому предмету, их активностью, самостоятельностью, развитием различных компетенций и др. Но качество образования? Ведь оно сейчас измеряется. Результаты, говорящие о качестве образования, показательны даже на уровне проходных баллов (нижняя граница удовлетворительной оценки) по ЕГЭ. В 2009 г. они были такими: русский язык — 37, иностранные языки — 20, химия — 33, литература — 30, география — 34, обществознание — 39, математика — 21, история — 30, биология — 35, физика — 32, информатика — 36 баллов. Но ведь это ориентация на *удовлетворительные* учебные достижения, которые связываются в обыденном сознании с совершенно определённой оценкой. А по-

скольку качество образования чаще всего связывают с профессионализмом учителя (хотя это вовсе не единственный значимый фактор), то встаёт и другая проблема. Проблема подготовки учителей, действительно, понимающих значение качества образования школьников, а не только любящих школу и детей.

Необходим всесторонний анализ ресурсов, обеспечивающих повышение качества профессиональной подготовки педагогов всех уровней. Важна ревизия тех ресурсов, которые сегодня используются недостаточно полно. Какие это ресурсы?

*Личностно-ориентированный подход*, который декларируется и реализуется в общеобразовательной школе и в меньшей степени — в высшей. А для этого нужны совместные разработки психологов, социологов, педагогов по выявлению типологических групп студентов: их культурного потенциала, ориентации на работу в школе, нравственной зрелости, ценностных ориентаций, а особенно ориентаций на работу с детьми, на детство как самоценный период развития, на развитие потенциала ребёнка. Индивидуализация профессиональной подготовки учителя зависит во многом от мотивации получения высшего образования. Выявление студентов с разным уровнем профессионально-педагогической мотивации выступает как проблема, требующая решения. Не уверена, что только интеллектуальный багаж специалиста — эквивалент его готовности к работе с детьми, к «школьному» образу жизни.

Особого внимания требует *развитие рефлексивных процессов учителя*, которые особенно важны для работы в школе. Замечу: недавно при просмотре программы по ТВ, наверное, многих покорила реплика одного директора школы, школы, ученик которой покончил с собой. Реплика о том, что вот она, директор, гладит кошку, а мама мальчика не может погладить... Даже и дописать невозможно. Может, этот дирек-

тор — хороший управленец, грамотный педагог, но с рефлексией у человека не всё в порядке.

Беседы с учителями, которые затрудняются объективно оценить свой урок, определить затруднения, которые они испытывают в образовательном процессе, трудности в обобщении собственного педагогического опыта, выявления в нём позитивных идей и недостатков, — всё это говорит о недостаточном уровне профессиональной рефлексии. Какими бы умными ни были советы, методические рекомендации учителю со стороны методистов, администраторов, посещающих урок, пока учитель не включит механизмы самопознания, — улучшения, преодоления трудностей и ошибок ждать трудно. Улучшение связано с выявлением личностного знания, а не знания, к которому «принуждают» другие люди. Личностное знание обеспечивает не отстранённое включение собственного «Я» в процесс проектирования образовательного процесса, во взаимодействие с учащимися, в продуктивный анализ полученных результатов.

В работе с детьми рефлексия становится условием понимания особенностей их поведения, их непосредственности, эмоциональных появлений, показывает душевную и профессиональную зоркость педагога, который должен заметить и такого ученика:

Он руку над партою тянет и тянет.  
 Неужто никто на него и не взглянет?  
 Он — весь нетерпенье: «Спросите меня!»  
 Как будто, загнав по дороге коня,  
 Сюда он примчался со срочным пакетом,  
 Со срочным пакетом и точным ответом<sup>5</sup>.

(В. Берестов)

Рефлексивные процессы педагога побуждают его к критическому осмыслению педагогической действительности, к поискам путей её улучшения. В размышлении над этой проблемой я обратилась к двум книгам зарубежных учителей. Первая — «Фабрика марионеток. Исповедь школьного учителя» Д. Т. Гатто<sup>6</sup>. Примечательно, что учитель,

ставший известным педагогом, написал книгу, которая отражает именно его рефлексиию (жанр «исповедь» говорит об этом) и желание изменить систему образования. Книга, разумеется, отражает субъективный взгляд автора на школу и образование. Но это одновременно и его личностное знание. У этого учителя на всё свой взгляд: о системе образования, о роли семьи, о способностях детей, об успехе, об учителе, который не вписывается в систему, и т. д. Это суждения американского учителя об американской школе. Некоторые его суждения весьма радикальны: о национальной системе образования, о школе и её недостатках, о воспитании и обучении современных детей. Приведу выдержку из его книги. О детской одарённости: «...самые “плохие” ученики, которых школа отвергала, неоднократно в отношениях со мной проявляли замечательные человеческие качества: проницательность, мудрость, справедливость, изобретательность, смелость, оригинальность. Это меня совершенно сбивало с толку. Они делали это не столь часто, чтобы облегчить мне преподавательскую работу, но достаточно часто, чтобы заставить меня задуматься: возможно ли, что в школе подобные качества остаются абсолютно не востребованными, более того, школа подавляет их, требуя от детей чего-то совершенно другого? [...] Образно выражаясь, идея, которую я принялся исследовать, сводилась к следующему: обучение сродни не живописи, где изображение создается путем *добавления* материала к поверхности; оно больше походит на скульптуру, где методом *отсечения* всего лишнего высвобождается уже заключенный в камне образ. Это два кардинально разных подхода. Другими словами, я оставил мысль о том, что являюсь неким суперспециалистом, задача которого состоит в наполнении маленьких голов своими знаниями и опытом. Вместо этого я стал выяснять, каким образом можно устранить те препятствия, которые мешают природной детской гениальности проявлять себя»<sup>7</sup>.

Второй писатель — бывший учитель. Он тоже проработал четверть века в школе, прежде чем стать знаменитым писателем. Это француз Д. Пеннак. Его книги у нас известны. Для педагогов особенно интересны две его книги: «Как роман» и «Школьные страдания». В последней Д. Пеннак осмысливает свой собственный путь плохого ученика, школьного неудачника, и представляет нам блестящий образец профессиональной педагогической рефлексии по поводу школьных страданий, о том, что учителя нужно учить незнанию, о том, что надо составить антологию хороших учителей и других проблемах педагогической профессии. Он очень определённо определяет свою учительскую позицию: «Насколько я помню, всякий раз, как молодой учитель, сталкивается с трудностями в том или ином классе, он начинает говорить, что учился не для *этого*. [...] От “мы учились не для этого” до “здесь мы не для этого” — один шаг, который можно выразить следующим образом: мы, учителя, в школе не для того, чтобы решать проблемы общества, мешающие передаче знаний; наша профессия состоит не в этом»<sup>8</sup>. Содержание его эссе позволяет увидеть умного учителя, который понимает сущность школьных страданий, понимает отрицательную суть указательного местоимения «это»: «Сколько раз, произнося обвинение “Ты делаешь это нарочно”, мы задавались вопросом, что же означает в данном случае указательное местоимение “это”? Нарочно делаешь что? Последнюю из совершённых глупостей? Нет, по тону, каким мы бросили обвинение (тон-то ведь тоже важен!), ясно можно понять, что провинившийся делает это нарочно всегда...»<sup>9</sup> Один из доступных способов развития рефлексии в подготовке будущего учителя — это обращение к научно-теоретическим текстам и художественной литературе, особенно той, которая написана либо самими педагогами, либо талантливыми писателями.

Теоретико-методологической основой в осуществлении взаимодействия двух

смысловых рядов (научно-теоретического и художественно-образного) явились исследования, посвященные искусству и литературе, сущности художественного образа, специфике произведений различных жанров, их познавательной эстетической ценности, интерпретации гуманитарного текста как «исходной точки всякой гуманитарной дисциплины» (М. М. Бахтин).

Художественные произведения могут использоваться в педагогике с разными целями. В педагогический дискурс могут включаться разные элементы художественно-литературного творчества. Всё произведение (если позволяет учебное время и объём произведения невелик), отдельные ситуации, поэтические тропы, метафоры, художественно воспроизведённые портреты учителей, детей, родителей, образцы учительской речи, фрагменты описанных в произведении уроков, реакции детей на тот или иной педагогический приём, описание взаимоотношений педагога с учениками, рефлексия учителя о своём поведении и деятельности.

В процессе преподавания педагогических дисциплин обычно создаётся теоретический, «модельный» тип образования, образ школы. Они основаны на современных научных идеях, концепциях, теориях. Эти образы-конструкты отражают существенные, наиболее значимые свойства образования, признаки школы как образовательного института, отвечающего особенностям социокультурной ситуации, достижениям науки и практики. Ввести такие обобщённые образы во внутренний мир студента можно, лишь преодолевая в преподавании ценностную бесстрастность в раскрытии теоретического образа, используя как дополнительные по отношению к теоретическим знаниям художественно-образные знания. Универсальные теоретические конструкты могут быть «погружены» в жизненный контекст, созданный средствами словесного искусства. Тогда возникает эмоциональная атмосфера познания, воз-

никают жизненные ассоциации, аллюзии, сопоставление с собственным жизненным опытом, рождается сопереживание, активизируется ощущение жизненности того мира, о котором идёт речь.

Стало обыденным явлением говорить о трудностях воспитания в подростковом возрасте. Об этом говорят журналисты, психологи, обычные люди, сами подростки. Отрочество сопровождается многими трудными для прогнозирования и нейтрализации явлениями: агрессией, стрессами, депрессиями, различного рода зависимостями, ощущением горького одиночества. В сознание подростка входят со всей остротой мысли о назначении человека, о смерти и бессмертии, о преходящем и вечном, об уме и силе и ещё многом другом. Как об этом рассказать тем, кто недавно сам вышел из этого возраста?

В середине XX в. в книге И. С. Кона «Социология личности» мне встретилось стихотворение подростка. Он писал:

В нас столько всякого напихано,  
О нас такого понаписано,  
В нас столько всякого наносного,  
В нас столько всякого несносного,  
В нас столько всякого ненужного,  
В нас столько всякого наружного,  
В нас столько всякого нарочного,  
В нас столько всякого хорошего<sup>10</sup>.

Прошли десятилетия, но противоречия в становлении подростка не смягчились. Они стали, наверное, ещё более жёсткими, а у некоторых из них даже разрушительными. И этот фрагмент стихотворения хорошо передаёт эту противоречивость перехода от отрочества к юности. И поэтическая стилистика усиливает восприятие этой проблемы. Замечу, что эти стихи часто встречаются на современных сайтах, где пишут подростки, и они считают автора своим современником. Это говорит о тождественности переживаний, испытываемых взрослеющими подростками разного исторического времени в пору юношеского становления. Поэтические строчки помогают это наглядно пока-

зать слушателям. Сходные по настроению произведения, деликатно и уместно прочитанные во время объяснений и обсуждений педагогических проблем, можно найти в сборнике Ники Турбиной, других юных поэтов, наших современников.

Поэзия помогает экономно и выразительно иллюстрировать, показывать, раскрывать внутренний мир ученика, с которым предстоит работать будущему учителю. С помощью художественно-образных описаний можно показать тончайшие переживания, настроения, состояния ребёнка, ученика, его отношение к собственным поступкам, к отношениям взрослых, к процессам мироздания, представить внутренний мир подростка. Источников для этого множество: художественные произведения (отечественные и переводные), автобиографическая проза, публицистика, мемуары, детское литературное творчество, сценарии фильмов, документалистика (интервью, дневники, очерки), произведения поэтических жанров.

Возможно, следующий вопрос — частный. Но он представляется важным в силу изменчивости педагогической действительности, постоянной её динамики, чередования позитивных и негативных процессов в течение одного школьного дня! Поэтому встаёт проблема развития *сценарного мышления* учителя, которое связано со способностью отвечать на вопрос: «Что будет, если...» Это не отменяет задачи формирования стратегического мышления, основанного на прочном фундаменте теоретических знаний. Сценарное мышление связано с развитием способности действовать в ситуациях неопределённости, в *условиях мысленного эксперимента*, что предполагает умение предвидеть, прогнозировать возможный ход педагогических событий, процессов, ситуаций.

Для развития такого мышления очень важны произведения искусства в целостности их восприятия. Наиболее доступны произведения киноискусства и литературы. Для

педагогики произведения литературы имеют многостороннюю ценность, которая проявляется в исследовательских возможностях произведений литературы, их прогностических функциях, в постановке и анализе педагогических проблем. Кроме того, произведение литературы обладает уникальной возможностью мысленного эксперимента (об этом хорошо говорил Ю. М. Лотман в книге «Культура и взрыв»). Учёный писал: «Искусство переносит человека в мир свободы и этим самым раскрывает возможности его поступков. Таким образом, любое произведение искусства задаёт некоторую норму, её нарушение и установление — хотя бы в области свободы фантазии — некоторой другой нормы»<sup>11</sup>.

Популярные сегодня CASE-методы и технологии отчасти направлены на решение этой проблемы, но лишь отчасти. Они знакомят с сущностью и процедурой такой технологии, но часто далеки от педагогической реальности. Их происхождение и использование связаны в первую очередь со сферой бизнеса и менеджмента. Они игнорируют прежний опыт советского периода по использованию в преподавании педагогики задач, ситуаций и упражнений, основанных именно на реальности педагогической деятельности. Исходя из этимологии самого понятия CASE-STYDI — это разбор конкретного случая, конкретной ситуации. Это прецедентный анализ, направленный на поиск целесообразного решения при неоднозначности самой ситуации. При этом часто не оговариваются требования к анализу объекта обсуждения. Оказывается важна сама по себе интерактивность.

Сторонники CASE-технологий и CASE-метода отмечают ряд их достоинств. Но мало говорится о недостатках этого метода применительно к педагогике. Почему при позитивности ряда сторон этого метода этих технологий в преподавании педагогики в нём обнаруживаются слабости именно педагогического характера?

1. Ситуация «вырвана» из процесса (обучения, воспитания, становления, взаимодействия, поведения, взаимоотношений).

2. Часто неизвестны предшествующие ситуации обстоятельства — она воссоздаётся как некая самостоятельная данность. Но в педагогическом процессе нет разрозненных компонентов. Настаивая на системности этого процесса, мы не можем в полной мере достоверно оценивать отдельную ситуацию.

3. Часто при анализе ситуаций неизвестны личностные особенности участников ситуации, которые детерминируют её возникновение и развитие.

4. Целесообразность вообще и педагогическая целесообразность — разные вещи потому, что выход из ситуации связан с поступком человека.

Автор не считает свои суждения бесспорными. Статья — результат рефлексии педагога высшей школы. А рефлексивные процессы протекают у каждого по-своему, и их предметом становятся разные объекты. В данном случае — это поиск ресурсов, улучшающих профессиональную подготовку будущего учителя. Сделана попытка оценить некоторые из них, но, разумеется, далеко не все. Но об этом в другой раз.

### ПРИМЕЧАНИЯ

1. См. Участник Педсовета написал письмо Президенту. [Электронный ресурс]: Режим доступа — [pedsovet.org/content/view/6506/248/](http://pedsovet.org/content/view/6506/248/); Информация о семинаре руководителей департаментов образования Союза городов Центра и Северо-Запада России. [Электронный ресурс]: Режим доступа — [www.adm.nov.ru/web/sgszr.nsf/.../](http://www.adm.nov.ru/web/sgszr.nsf/.../); Возможности и ресурсы региональной системы образования в развитии учительского потенциала. [Электронный ресурс]: Режим доступа — [www.omskedu.ru/conferens/index.php?id=30](http://www.omskedu.ru/conferens/index.php?id=30) и др.
2. Бенчмаркинг (англ. bench mark — начало отсчета) — метод использования чужого опыта, передовых достижений лучших компаний, подразделений собственной компании, отдельных специали-

стов для повышения эффективности работы, производства, совершенствования бизнес-процессов; основан на анализе конкретных результатов и их использовании в собственной деятельности. Выделяют: *конкурентный бенчмаркинг* — сравнение своей продукции, бизнес-процессов с аналогами прямых конкурентов; *функциональный бенчмаркинг* — сравнение эффективности отдельных функций (например, логистики, управления персоналом) компаний одной отрасли, не обязательно прямых конкурентов; *общий бенчмаркинг* — анализ и восприятие передового опыта компаний, действующих в других отраслях; *внутренний бенчмаркинг* — сравнение эффективности работы разных подразделений одной организации и восприятие, внедрение лучших приемов работы, бизнес-процессов. Экономический словарь.

3. Микешина Л. А. Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования: Учеб. пособие. М., 2005. С. 417.
  4. Огурцов А. П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. М., 2004.
  5. Берестов В. «Он руку над партою тянет и тянет...» [Электронный ресурс]: Режим доступа — berestov. ouc. ru
  6. Джон Тэйлор Гатто двадцать шесть лет проработал учителем в государственных школах Манхэттена. Имеет ряд государственных наград за выдающиеся заслуги в области образования. В 1991 г. признан Учителем года Нью-Йорка. В настоящее время он, уволившись из государственной школы, продолжает работать учителем в Открытой школе г. Олбани и ездит с выступлениями по Соединенным Штатам Америки, призывая к проведению радикальной реформы системы государственного школьного образования.
  7. Гатто Д. Фабрика марионеток. Исповедь школьного учителя / Пер. с англ. М.: Генезис, 2006.
  8. Пеннак Д. Школьные страдания / Пер. с фр. М., 2009. С. 219.
  9. Там же.
  10. Кон И. С. Социология личности. М.: Политиздат, 1967. С. 170.
  11. Лотман Ю. М. Культура и взрыв. М., 1992. С. 236.
-