В.В. СЕРИКОВ
(Волгоград)

СМОЖЕМ ЛИ МЫ ПОДГОТОВИТЬ КОМПЕТЕНТНОГО ПЕДАГОГА? ПАРАДОКСЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Раскрываются коллизии и затруднения, которые обнаружились в процессе реализации образовательных стандартов в сфере педагогического образования; показаны пути осуществления компетентностного подхода с учетом специфики педагогической деятельности.

Ключевые слова: *парадоксы педагогического образования, динамический образ педагогической реальности, ситуация овладения педагогической деятельностью.*

На протяжении многих веков процесс подготовки учителя мало отличался от подготовки специалистов других профилей: учителя также изучали набор учебных предметов, проходили соответствующую производственную практику, получали диплом. Правда, приходя на работу в учреждения образования, они больше, чем другие специалисты, доучивались, адаптировались, потому что выяснялось: *тем, что от них требовалось на рабочих местах*, в вузах они *не овладевали*, т.е. выпускник педвуза на выходе еще не представлял собой учителя действующего и профессионального. Собственно, создания такого педагога никто и не ожидал от системы педагогического образования. Считалось, что это произойдет позднее, когда учитель, знающий теорию, научится действовать в реальной образовательной сфере. Однако в эпоху инновационного общества такая, образно говоря, *неидентичность образования педагога и его профессиональной деятельности* предстает как своего рода парадокс. Отметим несколько таких парадоксов в подготовке учителя.

Первый состоит в том, что предметное знание, которое получает студент, неприложимо непосредственно к реальной ситуации. Это относится не только к знанию, скажем, математического анализа, но и к знанию в области педагогики и психологии. Просто в теории даются абстрактные понятия об участниках и событиях педагогической реальности, а на практике появляются реальные субъекты и их отношения, которые в принципе не могут быть такими, какими они описаны в теории, – хотя бы в силу свободы и непредсказуемости их поведения. И для того чтобы работать с ними, учителю нужно не абстрактное понятие, а гибкий и динамический образ педагогической реальности, некий психологический «сгусток опыта», позволяющий адекватно реагировать на непредвиденные ситуации. Словом, той субъектно-инициативной среде, в которую попадает учитель, он должен противопоставить собственный опыт субъектного поведения, чему его, к сожалению, далеко не всегда обучают в вузе. В.А. Болотов характеризует данную ситуацию так: мы даем общее, а не профессиональное образование. Иными словами, изучая теоретические понятия и принципы, педагог приобретает значительный культурный потенциал, но не всегда получает то, в чем он неизменно нуждается, – ориентировку, опыт постановки цели в педагогической ситуации и выбора адекватного ей педагогического средства, способы идентификации ее с определенным классом образовательных задач, выявления факторов, действительно значимых при проектировании педагогического процесса, и др.

Второй парадокс заключается в том, что, объявив о реализации стандартов третьего поколения, т.е. о формировании педагогической компетентности (а это предполагает полномасштабное овладение педагогической деятельностью), мы на самом деле не располагаем целостной научной картиной этой деятельности в ее современном понимании и потому не имеем общепринятого представления о том, каков тот набор базовых профессиональных задач, которые должен решать педагог, какова та минимальная совокупность компетенций, при наличии которых его можно «пустить к детям», и возможно ли их как-то измерить к моменту выхода специалиста из вуза. Получается, что сами ученые и преподаватели педвуза в педагогической деятельности не вполне компетентны, однако компетентность студентов сформировать обязаны. Не имея такой теоретико-методической базы, легко перейти к имитации подготовки учителя, заменив традиционные предметные цели наименованиями соответствующих компетенций.

Третий парадокс состоит в том, что мы по-прежнему усиленно готовим учителя к преподаванию своего предмета. Это, безуслов-

© Сериков В.В., 2012

но, важно, однако реальные риски его профессии связаны с другим. Здесь вспоминается популярный анекдот. Разбойник ночью напал на учителя и требует отдать часы. На это учитель отвечает: «Часы не отдам! Возьмите классное руководство…» Из анекдота ясно, что к этому более сложному и, вероятно, не менее значимому аспекту деятельности учителя мы готовим его гораздо слабее. И эта проблема не решается добавлением еще одного спецкурса. Если учитель не стремится к руководству развитием ребенка, а готов просто отрабатывать «часы», то это уже свидетельствует о его, мягко говоря, неполной готовности к профессиональной деятельности.

Четвертый парадокс заключается в том, что из всех видов опыта, который учитель должен передать воспитаннику, важнейшим, несомненно, является опыт субъектности, опыт быть личностью, самостоятельно определяющей линию и смыслы своей жизни. Однако представления об этом виде опыта как особом виде содержания образования учитель практически не получает, хотя выдающийся отечественный дидакт И.Я. Лернер включал этот вид опыта в структуру общего, т.е. обязательного для каждого человека образования. Трактуя содержание образования как набор предметных знаний и умений, мы и образование самого педагога выстраиваем с позиций классической «знаниевой» парадигмы, тогда как в науке и в опыте современного человека уже давно доминирует постнеклассическая, субъектоцентрическая парадигма. В результате учитель оказывается не сориентированным на личность ребенка, не знает, как с ней «считаться» и как ее развивать, или в лучшем случае его знания в данной области находятся на «донаучном уровне».

Пятый парадокс состоит в том, что, формируя компетентность учителя, мы не всегда помним о том, что эта компетентность в отличие от других профессиональных компетентностей не означает готовность к некоему точному выполнению каких-то правил. Если все учителя будут работать «как учили», т.е. по неким общим правилам и нормативам, и пытаться их в точности воспроизвести (как, скажем, должны воспроизводить инструкции и повторять свои действия работники на конвейере ВАЗа), то такие учителя, лишенные индивидуальности, авторской системы, простонапросто будут не эффективны. Следовательно, в основе профессиональной компетентности учителя лежит его творческий потенциал, что исключает всяческий шаблон в подготовке педагога.

Шестой парадокс видится в том, что студенты педвузов изучают педагогические дисциплины так же, как изучают и все остальные учебные предметы, т.е. усваивают понятия, утверждения и т.п. А между тем педагогическое знание обладает известной спецификой. Это знание не может применяться, если оно не субъективировано, не понято особым образом, не стало индивидуальным, собственным для педагога. Даже простой дидактический принцип, говорящий о том, что обучение должно быть наглядным, учитель должен понять и интерпретировать каким-то образом. Что тогда говорить о реализации сложных принципов личностно-развивающего образования, субъектоцентрической модели воспитания? В связи с этим один из самых «объективных» законов становления мастерства педагога – это закон субъективной интерпретации педагогических норм, методов и даже самого содержания культуры (содержания образования), какими бы высокими стандартами оно не определялось. Педагогическая деятельность регулируется не нормативами компетентности в буквальном смысле слова, а субъективным образом педагогической реальности, чувством профессиональной меры (такта), авторской позицией учителя. Отсюда создание педагогического события высокого качества (урока, лекции, семинара, учебного курса, мероприятия и т.п.) больше сродни не реализации некой технологии, а созданию произведения искусства. В искусстве, конечно, тоже есть «стандарты», но они реализуются в форме авторского чутья, эстетического вкуса художника. Такие регулятивы творчества существуют, безусловно, и в педагогической деятельности. Однако учителя доходят до них сами. Какой-то специальной подготовки для этого им в педвузах практически не дается, поэтому при попытках прямого переноса на подготовку учителя модели профессионального образования, которая оперирует модными сегодня связками понятий «стандарт–компетенция–технология», мы рискуем не подготовить компетентного учителя. В этом контексте вызывают опасение попытки увязать новый образовательный стандарт с традиционной попредметной декомпозицией целостного образовательного процесса, формировать на различных предметах отдельные профессиональные компетенции. Надежда на то, что эти разрозненные компетенции в итоге сложатся в целост-

ную профессиональную готовность, увы, не подтверждена опытом.

Все это требует еще раз ясно представить, что *в основе содержания образования*, ориентированного на овладение профессиональной деятельностью на уровне ее компетентного исполнения, *должна лежать сама педагогическая деятельность*, а все другие «процессы» следует актуализировать в соответствии с их местом и ролью, которую каждый из них играет в конструировании целостного образа этой деятельности, ее ориентировочной основы в сознании будущего специалиста. Целостная картина профессиональной деятельности и выступает тем метапредметным, собственно профессиональным содержанием образования, овладение которым и делает специалиста компетентным.

Итак, для того чтобы студент не просто знакомился с педагогической деятельностью, а овладевал ею, должна быть организована *деятельность по овладению профессиональной деятельностью*. В организации таковой и видится нам сущность образования, задаваемого новым образовательным стандартом. Под овладением деятельностью мы понимаем три момента. Первый – принятие адекватного *смысла* этой деятельности (ее целей и ценностей), второй – овладение ее *ориентировочной основой* – закономерностями ее выполнения и технологиями, в которых они воплощаются, и третий – освоение *опыта* ее выполнения. Без адекватного смысла деятельности педагога грозит вырождение. В отсутствии особого смысла, наверное, можно работать за токарным станком, но не воспитывать ребенка. Ориентировочная основа педагогической деятельности – это не набор дефиниций, а образ-сплав понятого и пережитого, идеи и способа ее применения. В структуру ориентировочной основы деятельности мы включаем понятие о целях и средствах педагогической деятельности; описание функций и задач, решаемых специалистом, правил и методических требований к основным действиям, если такие методические ориентиры имеются; ограничения и риски, имеющие место в работе педагога; психологический образ деятельности педагога – представление о правильности ее хода в направлении к результату, предвидение «трудных мест» и моментов напряжения, ощущение целостной ситуации деятельности (порядка в работе), внутреннее переживание степени адекватности и эффективности выполнения деятельности, чувство меры и целесообразности в педагогическом воздействии. Опыт – это проделанное с максимальным числом вариантов, в различных ситуациях, что уменьшает шансы столкнуться с чем-то неожиданным и непонятным.

К усвоению педагогической деятельности, как можно предположить, ведут учебные задачи, которые непременно содержат хотя бы элементарное сущностное ядро профессии. Такой «клеточкой» педагогической деятельности является постановка и достижение педагогической цели. Надо признать, что за время обучения в вузе студенты проделывают это весьма редко, особенно если речь идет о реальном контингенте воспитанников. Учебные задачи в рамках такой деятельностной модели обучения представляют собой систему учебно-исследовательских проектов, носят метапредметный характер, а их решение предполагает создание реального профессионального продукта – модели, разработки, технологии, инновационного проекта. При этом будущего педагога надо нацелить на то, что способ поведения или решение педагогической задачи в конкретной педагогической ситуации педагог не может в готовом виде извлечь ни из какой теории или инструкции: каждый раз надо заново анализировать, выбирать, проектировать, отказываться от старой модели. В этом состоит важное проявление специфики педагогической деятельности: учитель не может просто взять методическую инструкцию или пособие и пойти с ними на занятие. В любом случае он всякий раз конструирует педагогическую систему, адекватную и данной ситуации, и его собственной позиции. Объективные педагогические знания при этом *преобразуются* в систему индивидуальных регулятивов, обретают характер *образа* будущей деятельности. Педагог творит педагогическую реальность, ориентируясь на целостный образ этой реальности, в котором запечатлено множество деталей конкретных педагогических ситуаций (уже состоявшихся или предвидимых). Прямого превращения теоретических понятий и принципов педагогики в результативные действия педагога не происходит. Мы не можем сказать педагогу: мы за тебя исследовали, а ты выполняй! Он все должен в известной степени заново исследовать.

Если студент говорит: «Я учусь, но не знаю, пойду ли я в школу», то, может быть, ему действительно туда уже не надо идти? Уже по той причине, что он не рефлексирует и не выстраивает свой маршрут в профессию,

не подчиняет изучение каждого предмета профессиональным целям. И если процесс не выстроен как овладение компетентностью, то как можно ожидать, что эта компетентность появится «в конце»?

Ориентация на деятельность существенно изменяет функцию преподавателя. Преподаваемый им предмет сам по себе к компетентности не ведет. Ему необходимо будет создавать ситуацию, в которой его предмет выступит одной из ориентировочных основ будущей профессиональной деятельности. Возникает качественно новая задача: представить предмет в контексте профессиональной деятельности. Преподаватель с узкопредметной специализацией выполнить такую функцию не сможет, а часто и не заинтересован в этом, потому что отвечает только за знание по предмету. Это как в интермедии Аркадия Райкина о выпуске бракованного костюма, где работник отвечал только за пуговицы и был доволен, что «к пуговицам претензий нет!..».

Приобщение к педагогической деятельности можно представить как многоканальный процесс, в котором будущий педагог овладевает работой с предметом, коммуникативным опытом, преподавательской деятельностью, смыслообразующей деятельностью – воспитанием, созданием личностно-развивающих ситуаций; опытом создания и реализации инновационных образовательных проектов; осознанием своей индивидуальности и подходом к формированию авторской педагогической системы профессиональной деятельности. Напрашивается вывод: чтобы воспитать учителя, надо создать многообразную и разностороннюю среду, своеобразный поток ситуаций, коллизий, задач и проблем, событий.

Таким образом, в образовательном процессе современного педагогического вуза, если адекватно истолковывать стандарт последнего поколения, должна быть создана ситуация овладения педагогической деятельностью. Каковы признаки этой ситуации? Во-первых, студент отчетливо осознает, в чем именно он должен стать компетентным, какой деятельностью овладеть, какие задачи решать. Совершенно понятно, что отсутствие такого осознания и понимания уже делает человека некомпетентным. Во-вторых, центральным моментом ситуации является стоящая перед студентом качественно новая *учебная задача*. Это не традиционная предметная задача «найти», «доказать», «выполнить действие по правилу», а задача, связанная с выполнением профессиональных функций, с созданием профессионального продукта. В-третьих, данная ситуация моделирует условия создания профессионального продукта, причем не только научно-технологические, но и организационно-управленческие, коммуникативные, информационные, даже, где это уместно, межличностные отношения и конфликты участников процесса. Наконец, любой учебный предмет в этой ситуации изучается в профессиональном контексте, т.е. в его фундаментальной и инструментальной функции по отношению к профессиональной задаче.

Завершая, отметим следующее. Для формирования деятельности важно, чтобы обучающий сам владел этой деятельностью на уровне компетентности, был мастером в своем деле. Какова роль мастера? Он обеспечивает становление ориентировочной основы деятельности посредством адекватного понимания цели деятельности, инструкции, правила, инструментария; подсказывает, ориентирует в ситуации неопределенности, помогает выбрать правильное решение; в ряде случаев проблематизирует ситуацию, создает преднамеренные трудности, побуждая к сознательному и самостоятельному творческому решению; показывает образец действия, акцентируя внимание на значимых и второстепенных его моментах. Понятно, что здесь не годится преподаватель, который учит по книжке, поскольку ему все время нужно апеллировать к пережитым им самим ситуациям и коллизиям. К великому сожалению, преподаватели многих кафедр имеют поверхностное, зачастую «книжное» представление о тех компетенциях, к исполнению которых они готовят студентов. Здесь хочется вспомнить слова Мартироса Сарьяна: «Я не верю, что человек, не умеющий рисовать, может научить меня живописи!..»

Are we able to train a competent teacher? Paradoxes and perspectives of pedagogical education

There are revealed the collisions and difficulties that turned out in the process of realization of educational standards in the sphere of pedagogical education; shown the ways of competence approach implementation considering the specificity of pedagogic work.

Key words: *paradoxes of pedagogical education, dynamic image of pedagogic reality, situation of mastering of pedagogic work.*