

процессу интеграции систем образования на постсоветском пространстве. Что очень важно — интеграционные процессы в сфере образования на территории СНГ идут как снизу, так и сверху, а это всегда является залогом успеха. Наша с вами задача — помочь этому процессу, сделать его необратимым.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА РУБЕЖЕ XXI ВЕКА: ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА

Л. Н. ТИХОНОВ

*ректор Белорусского государственного
педагогического университета им. М. Танка
Минск, Республика Беларусь*

Постановка вопроса о глубоком и всестороннем научном анализе сложнейших социальных процессов на рубеже XXI века нам представляется чрезвычайно важной, я бы сказал, жизненно необходимой. Ибо переход из одного столетия в другое объективно требует размышлений о том, что принес нам XX век во всех сферах жизни общества, в том числе в сфере образования.

Совершенно очевидно, что мы вступаем в информационный, компьютерный век, постиндустриальное общество перерастает в информационное, за которыми уже начинают вырисовываться контуры общества торжества интеллекта, научных знаний, а значит и образования.

Позвольте мне обратиться лишь к одному аспекту этого многомерного процесса — педагогическому образованию, ибо именно оно, по нашему мнению, будет занимать одно из центральных мест в формировании новых образовательных систем и технологий, создании интеллектуального потенциала общества XXI века.

Уже сейчас все мы являемся свидетелями того, что деятельность учителя постепенно наполняется новым содержанием, обусловленным расширением сферы его действия, усложнением образовательных функций школы, гуманизацией и демократизацией учебно-воспитательного процесса. Это, в свою очередь, вызывает необходимость коренного изменения в характере подготовки учителя, особенно ее общепедагогической составляющей, которая призвана вооружить студентов знаниями основ педагогической теории и школьной практики, развить у них профессиональное начало, сформировать педагогические умения и навыки.

Задачи повышения эффективности учебно-воспитательной работы в условиях грядущего XXI века требуют особого внимания педагогической науки к проблемам повседневного труда учителя и к условиям формирования тех профессиональных качеств личности педагога, при которых данный труд может быть наи-

более высоко результативным.

В научных трудах, посвященных исследованию этих вопросов, имеют место несколько подходов, однако большинство авторов сходятся на том, что целью профессионального педагогического образования является не усвоение определенной суммы знаний как таковой, а овладение профессиональной деятельностью в целом.

Следует оговориться, что содержательное насыщение каждой национальной образовательной модели может и должно быть разным, однако это не исключает здесь наличия элементов общности, концептуальной похожести, а иногда идентичности.

В этом смысле, по нашему мнению, весьма перспективной представляется концепция индивидуально-творческого подхода к подготовке учителя, которая обеспечивает, во-первых, личностный уровень овладения специальностью, а во-вторых, выявление и формирование непосредственно в системе высшего педагогического университетского образования творческой индивидуальности будущего педагога, развитие его педагогических взглядов, неповторимой технологии деятельности на основе получения общего и профильного образования.

Она полностью согласуется со взглядами большинства белорусских ученых-педагогов, психологов, социологов, философов, работающих в области образования на складывающуюся сейчас систему инновационных идей и подходов к школьному воспитанию и образованию в целом в условиях нашей страны. В самом общем виде в качестве составляющих этой системы можно выделить следующие:

- системно-социальная в преломлении к процессу воспитания и условиям его осуществления; системно-ролевая и интерсоциальная — к процессу формирования личности; системно-функциональная — к процессу построения педагогической деятельности; системная социально-психологическая — к процессу построения воспитательного взаимодействия педагогов и учащихся;
- гомоцентрическая стратегия и человековедческая тактика воспитания;
- культурологическая инструментовка воспитания и образования учащихся;
- и две технологические системы: воспитание профессионализма педагога и управление воспитательной работой.

Разрабатывая системно-социальную концепцию школьного воспитания и образования с учетом требований исторической перспективы, мы опирались на две методологические посылки:

- в содержании обучения предметный мир должен быть представлен как целостный, а не в виде «лоскутного одеяла», составленного из разных учебных предметов;
- учебный процесс строится не как передача и усвоение студентами знаний о прошлом («основ наук»), а как своего рода проектирование, мысленное конструирование окружающего мира.

Белорусской педагогической наукой уже созданы и предлагаются средства перестройки учебно-воспитательного процесса в рамках существующей системы развития и преобразование содержания учебных курсов по блочно-модульному принципу и расширение педагогического взаимодействия на междисциплинарное уровне. Стремясь реализовать принципы гуманизации и демократизации процесса обучения, разрабатываются методики индивидуального обучения, психологического педагогического диагностирования его результатов: индивидуальные карты овладения основами педагогического профессионализма, совместное конструирование учебного плана изучения дисциплины преподавателем и студентом. Одновременно отдается предпочтение технической оснащенности процесса обучения компьютеризации, программированию, использованию ЭВМ, телевидения и другим техническим средствам.

Сделаны попытки возродить педагогические студии, где возможно единство теории и практики, анализа и синтеза, репродукции и индивидуального творчества.

Широкое распространение получили нестандартные формы проведения занятий: различные практикумы, ролевые и деловые игры и т.п.

Установлено, что действующая сегодня система профессиональной педагогической подготовки при всех ее достоинствах все же не в полной мере отвечает все возрастающим требованиям образовательной практики, особенно если оценивать ее с позиций рубежа XXI века. Но выявить, в чем конкретно состоят эти несоответствия, возможно только на основе научного анализа педагогической действительности и сложившихся в ней противоречий. Поскольку реальные несоответствия возникают тогда, когда неподготовленный учитель не соответствует предъявляемым к нему требованиям, а между требованиями общества и системой профессиональной подготовки связь весьма опосредованная.

Описывая специфические особенности профессионально-педагогической деятельности, все исследователи отмечают ее целостный, интегративный характер.

Целостность профессионально-педагогической деятельности определяет полнотой ее содержания в процессуальном аспекте (целенаправление — целевое исполнение) и в видовом аспекте — в ней должны быть достаточно выражены все остальные виды человеческой деятельности: ценностно-ориентационная, познавательная, преобразовательная (проектировочная и практическая), коммуникативная (общение), эстетическая.

Один из известных исследователей этого сложнейшего процесса М. С. Каган так определил отличительную особенность педагогической деятельности: она «является как практически преобразовательной, так и научно-просветительской, идеологической. Вместе с тем она непременно включает в себя в тот или иной момент общение, в котором ученики являются для педагога уже не объектами

воздействия, а равными субъектами».

Единство целеполагания и целевыполнения в педагогической деятельности указывает на многофункциональность деятельности учителя. В ней через систему профессионально-педагогических функций (диагностической, целевой ориентации, планирования, организаторской, мобилизационно-побудительной, коммуникативной, формирующей, контрольно-аналитической, оценочной, координации и коррекции, самосовершенствования) раскрывается целостность педагогического процесса.

Таким образом, профессионально-педагогическая деятельность с прицелом на требования XXI века не может быть сведена к выполнению проектов, программ, «спущенных сверху». Она предполагает замысливание, осуществление и осмысление собственной деятельности, оформление смысла, содержания и системы ее обеспечения.

Все эти моменты требуют от учителя исследовательского отношения к своей деятельности, где объектом анализа являются не только и даже не столько действия учителя и результаты его деятельности, сколько сам процесс ее конструирования и проектирования, внутренние схемы и представления учителя, в соответствии с которыми он действует.

В качестве одного из основных критериев профессионализма в последнее время определяется способность целенаправленно совершенствовать методы своей работы, развивать систему профессиональной деятельности.

Строго говоря, это не входит в обязанности учителя-профессионала. Или, вернее, не входило еще несколько лет назад. Профессионал решает известные ему задачи известными средствами, что, конечно, не исключает наличия творческих, проблемных задач, но в рамках самой деятельности. И это вовсе не говорит об их простоте. Но задачи развития самой профессиональной деятельности лежат вне компетенции учителя. И тот, кто начинает этим заниматься, перестает быть учителем, а становится, в известном смысле, методистом ученым. Поскольку функция, содержанием которой является построение и совершенствование средств и способов критериального обеспечения организации рефлексивных процессов в ходе перестройки деятельности, называется методологической. Она определяет совершенствование подготовки учителей.

Почему же сегодня развитие профессиональной деятельности становится функцией педагога-профессионала? Вопрос отнюдь не риторический. Он как никакой другой тесно связан с процессами подготовки учителей будущего.

Здесь можно выделить несколько моментов. Первый связан с особенностью ситуации, сложившейся у нас в стране в системе образования — появление большого количества различных педагогических теорий и систем, открытие школ нового типа (гимназий, лицеев, колледжей и т. д.), что приводит к выделению проектировочной функции в качестве одной из основных. Прежнее методическое

обеспечение средства деятельности не устраивает учителя, а новыми он не обременен. При этом учителя вынуждены сами разрабатывать новые курсы, создавать авторские программы. И надо еще хорошо подумать — это недоработки методических и теоретических объединений, которые не успевают за потребностями практики, или же оформляется новая норма, поскольку проекты и программы создаваемые без участия реализующих их людей, являются формальными.

Другой момент вызван необходимостью организации непрерывного педагогического образования, обеспечения взаимосвязи дипломного и последипломного образования (педагогический университет — ИПК).

Третий момент связан с бурным развитием науки и самой практики профессиональной деятельности. Окостенение в профессии создает для учителя угрозу отстать, самоликвидироваться как профессионалу.

Но в существующей системе профессиональной подготовки не уделяется достаточного внимания формированию у учителей исследовательских умений развивающего подхода к своей деятельности. Учитель чаще всего оказывается не готов к такого рода работе и осуществлению инноваций.

Причины этого в том, что педагогический вуз пока еще не дает в полном объеме фундаментальной научно-методологической базы, которая может обеспечить широту педагогических обобщений и перенос знаний и умений. Возникает противоречие между необходимостью системного использования знаний в практической деятельности и, образно говоря, разнесенностью их в обучении по разным дисциплинам, дифференциацией их преподавания.

Обучение в таком случае становится больше самоцелью, чем средством профессиональной подготовки, поскольку оно ориентировано главным образом на получение знаний, а не на формирование способности созидать, творить, размышлять.

Психолого-педагогическая, т. е. собственно профессиональная подготовка педагогов представлена отдельным блоком дисциплин, не связанных ни по содержанию, ни методически с остальными компонентами образования.

В то же время есть вполне веские основания полагать, что успешность педагогической деятельности на рубеже XXI века и далее будет зависеть от умения учителя видеть проблему, ставить и корректировать цели, находить средства достижения, контролировать развитие событий. В реальных условиях решение одной проблемы практически всегда порождает несколько новых. Ибо педагогическая ситуация, как известно, обладает собственной динамикой и контроль должен вестись с опережением событий. Но студенты практически не получают опыта работы в проблемных, нестандартных ситуациях, поскольку в вузе преобладают информационно-репродуктивные способы обучения. Специально организованная деятельность по развитию мыслительных способностей студентов налажена пока слабо.

Кроме того, научная работа в системе педагогического образования не стала ведущим интегративным компонентом, в результате чего учитель не нацелен на творчество, на новаторство, хотя суть его работы уже сейчас, тем более в будущем, именно в этом.

Конструирование содержания профессиональной подготовки студентов педагогического вуза носит экстенсивный характер. Любое уточнение и детализация представлений о содержании педагогической деятельности и ее структуре приводит к соответствующим изменениям. Но этот подход практически исчерпал имеющиеся возможности, поскольку увеличение числа курсов и спецкурсов ограничено учебными планами и сроками подготовки педагога.

Направлением интенсификации и активизации обучения, по нашему мнению, является не увеличение объема передаваемой информации, ее спрессовывание или ускорение процессов считывания, а создание дидактических и психологических условий осмысления учения, включения в него студентов на уровне не только интеллектуальной, но и личностной, социальной активности.

Одно из наиболее трудно преодолимых противоречий заключается в том, что студент и педагог находятся в принципиально разных позициях относительно педагогической деятельности и педагогического процесса. Общеизвестно, что деятельность первого есть учение, второго — обучение и воспитание. Изменение позиции происходит скачкообразно по окончании учебного заведения. Педагогическая практика, призванная разрешить это противоречие, дает минимальный эффект, к тому же она носит дискретный характер. В процессе существующей педагогической практики смены позиций как таковой не происходит, поскольку деятельность студентов мотивирована большей частью получением высокой оценки, а не результативностью процессов обучения и воспитания. Отсутствует ответственность за совершаемые педагогические воздействия. Как это звучит ни парадоксально, но учителя сейчас готовят, в сущности, вне школы, вне его будущей сферы деятельности. Однако передовая зарубежная практика такого положения не допускает и получает желаемый результат.

В связи с этим одним из условий овладения целостной профессионально-педагогической деятельностью на рубеже XXI века мы считаем разработку адекватных моделей, задающих последовательность переходов от учебной деятельности к профессиональной.

В качестве компонентов, определяющих готовность к такому характеру деятельности, мы выделяем педагогическое сознание, педагогические техники и педагогические технологии.

При этом под самосознанием мы понимаем относительно устойчивую в большей или меньшей степени осознанную, переживаемую как неповторимую систему представлений педагога о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми и относится к себе.

В самосознании, как сознании отдельного индивида, органически слиты и знание собственного «Я», обстоятельств, в которых это «Я» существует, потребностей, которые оно стремится реализовать, ценностные ориентации, которые побуждают «Я» к активным действиям, оценка собственных возможностей и т. д.

В реальной жизнедеятельности самосознание личности проявляется в саморегуляции, основанием для которой служат результаты самопознания и эмоционально-ценностного отношения к своему «Я» и его месту в структуре общественных отношений.

Таким образом, в качестве перспективных факторов формирования профессионального самосознания можно выделить профессионально-педагогическое самоопределение и рефлексию.

Несколько слов о следующей доминанте педагогического образования рубежа XXI века. Это — педагогическая технология.

На протяжении XX столетия в педагогике делалось немало попыток «технологизировать» учебный процесс. До середины 60-х годов эти попытки были в основном сосредоточены на использовании разнообразных технических средств обучения. Вместе с тем еще в середине 80-х годов возникает особый «технологический» подход к построению обучения в целом.

Первым детищем этого направления и одновременно фундаментом, над которым надстраивались последующие этажи педагогической технологии, как известно, стало программированное обучение. Его характерными чертами явились уточнение учебных целей и последовательная процедура их достижения. Собственно говоря, понятие «технологии обучения» и появилось как оценочный синоним программированного обучения («новая технология обучения») в 60-е годы на Западе. В эти годы выдвигается требование не фрагментарного, а последовательного проведения программированного подхода к обучению: составление полного набора учебных целей, подбор критериев их оценки, точное описание условий обучения.

В 70-е годы воздействие системного подхода постепенно привело к общему установке педагогической технологии: решать дидактические проблемы на пути управления учебным процессом с точно заданными целями, достижение которых должно поддаваться четкому описанию и определению.

Таким образом, понимание педагогической технологии изменилось от исследования в сфере технических средств обучения или компьютеров к исследованиям с целью выявить принципы и разработать приемы оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, путем конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством оценки применяемых методов. Этот подход в настоящее время распространен столь же широко, как и первоначальное понимание педагогической технологии (т. е. применение технических средств в обучении).

Итак, технологический подход к педагогической деятельности на рубеже XXI века ставит целью конструировать учебно-воспитательный процесс, отходя от заданных исходных установок (образовательные ориентиры, цели и содержание обучения).

И, наконец, о педагогической технике будущего. Она, как известно, включает в себя технику общения и технику предметной деятельности. Замечу, что в настоящее время в содержании профессионально-педагогической подготовки область педагогического самосознания и техника общения представлены недостаточно, и если недостаток внимания к формированию культуры педагогического общения в учебно-воспитательном процессе вуза можно компенсировать за счет введения новых спецкурсов и создания различного рода (например, клубных) структур, то формирование педагогического самосознания является сегодня в значительной мере стихийным процессом.

Между тем, рассматривая педагогический механизм самосознания, следует указать прежде всего на его иерархический характер относительно уровней профессиональных умений как основных элементов педагогической техники.

В своей научной работе и педагогической практике мы выделяем следующие ступени процесса формирования умений: первоначальные умения, частичная умелая деятельность, умелая деятельность и профессионализм как овладение умениями на уровне стратегии трудовой деятельности, творческого развития способности самостоятельного определения цели — целеполагания. Совершенно понятно, что педагогический профессионализм — это основная категория педагогики высшей школы XXI века. Однако эта категория не такая простая, как это может представляться на первый взгляд.

Как показывают наши исследования, профессионализм — это категория не абсолютная, а относительная к профессионально-педагогической деятельности. Мы выделяем в этом смысле следующие виды профессионализма: диагностический, целеорганизационный, организаторский, мобилизационно-побудительный, коммуникативный, формирующий, контрольно-аналитический, оценочный и, наконец, координационный и коррекционный.

В основе профессионализма лежат творческие педагогические способности учителя, в том числе творческое мышление, творческий опыт и научное осмысление практики.

Хочу подчеркнуть, что осуществление учителем целостной профессионально-педагогической деятельности на уровне истинного профессионализма рубежа XXI века предполагает обучение его способам постановки целей, проектирования педагогической деятельности, рефлексии и т. п.

Как отмечал в свое время С. Л. Рубинштейн, «первый признак мыслящего человека — его умение видеть проблемы там, где они есть». Проблемное видение позволяет «схватывать» противоречивые, подчас конфликтные стороны ситуации,

понимать ее сложность, воспринимать динамику, глубже проникать таким образом в сущность явлений. Выявить и выделить проблемную ситуацию — это значит описать противоречие и зафиксировать конфликт.

Таким образом, с научных позиций будущего педагогического образования возникает острая необходимость создания в процессе профессиональной подготовки будущих учителей ситуаций по выявлению и разрешению многовекторных, сплошных проблем, ситуаций неопределенности, требующих самостоятельного постановки целей, выбора оптимальных средств деятельности.

Однако, как показывает опыт, учителя нынешнего поколения не всегда выходят за рамки ситуативного реагирования. Анализ причин, породивших конфликтную ситуацию, ограничивается указанием отрицательных черт ученика. Учителя редко подвергают анализу собственные воспитательные воздействия, неадекватность и эффективность. Предлагаемые пути разрешения конфликтной ситуации носят формально-административный характер. Описание конфликтных ситуаций вообще не отражает каких-либо попыток создать иные варианты построения взаимоотношения с учеником, т. е. не содержат педагогических подходов к разрешению конфликтных ситуаций.

При анализе своей профессиональной деятельности учитель не может опираться только на свои эмпирические представления, перед ним возникает необходимость в теоретических обобщениях, в теоретических принципах, с позиций которых он мог бы проанализировать ту или иную сторону своей практической деятельности.

Как представляется, для успешного решения воспитательных и образовательных задач учителю XXI века необходимо совершить движение по педагогической цепочке: основные идеи — законы и закономерности — принципы, средства, методы и приемы педагогической деятельности. В этом случае воздействие учителя на своего воспитанника будет, как говорят, живым, объективно действующим механизмом. «Школе не опрокинуть жизни, — писал К. Д. Ушинский — но жизнь легко опрокидывает школу, которая становится поперек ее пути. Старая школа, какие бы комплименты мы сейчас ей не говорили, все-таки постепенно становилась поперек жизни. И жизнь стала опрокидывать ее в значительной степени по причине несовершенства педагогического образования.

Я осознаю, что ряд наших взглядов и представлений о педагогическом образовании XXI века не бесспорны, а порой и просто уязвимы. Однако я убежден, что наши научные результаты в этой области могут послужить добротным научным материалом для дальнейшей разработки этой проблемы, поиска оптимальных вариантов построения национальных моделей педагогического образования рубежа XXI века.