

АКАДЕМИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК СССР
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ИНСТИТУТ
ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ



МЫШЛЕНИЕ УЧИТЕЛЯ

Личностные механизмы
и понятийный аппарат

Под редакцией
Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской



Москва
«Педагогика»
1990

ББК 88.4
М 96

Печатается по решению Редакционно-издательского совета АПН СССР

Рецензенты:

*член-корреспондент АПН СССР Г. И. Щукина,
кандидат психологических наук А. Б. Орлов*

**М 96 Мышление учителя: Личностные механизмы и понятий-
ный аппарат / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухоб-
ской. — М.: Педагогика, 1990. — 104 с.
50 коп.
ISBN 5-7155-0279-9**

В монографии анализируется проблема взаимовлияния теоретических знаний (понятий, категорий) и педагогического опыта учителя в ходе формирования его практического интеллекта и творческого потенциала. Единство профессионального и личностного развития учителя рассматривается как необходимое условие становления творчески мыслящего педагога, способного организовать успешную совместную и индивидуальную деятельность учащихся.

Для специалистов в области педагогики и педагогической психологии.

**М 4303000000—048 24—90
005(01)—90
ISBN 5-7155-0279-9**

ББК 88.4

© Издательство «Педагогика», 1990

Введение

ВВЕДЕНИЕ.

Напомним знаменитую мысль К. Маркса и Ф. Энгельса о развитии человека¹: «Чем иным является богатство, как не абсолютным выявлением творческих дарований человека, без каких-либо других предпосылок, кроме предшествующего исторического развития, делающего самоцелью эту целостность развития, т. е. развития всех человеческих сил как таковых, безотносительно к какому бы то ни было заранее установленному масштабу»

Потребность в развитии — это, пожалуй, самое главное, что определяет личностный смысл непрерывного образования и самообразования учителя. На каком бы этапе жизненного и профессионального пути ни находился учитель, он никогда не может считать себя окончательно завершенным, а свою профессиональную концепцию — застывшей, раз и навсегда сформированной. Пока человек живет, он еще не сказал своего последнего слова. И в этой принципиальной незавершенности выражается важнейшая особенность развития его личности, его индивидуального опыта, его профессионального самосознания и категориальных структур мышления.

В данной работе рассматривается лишь один аспект этой большой проблемы. В ней ставится вопрос о взаимовлиянии теоретических знаний и практического опыта учителя с точки зрения развития его мышления, его деятельности, творческого потенциала его личности в целом. Ни теоретическое (конкретнее — психолого-педагогическое) знание, взятое отдельно от практического опыта, ни сам по себе индивидуальный опыт учителя не могут внести сколько-нибудь существенного вклада в его профессиональное и личностное развитие. Лишь единство того и другого является необходимым условием развития учителя как субъекта педагогического труда. Теоретические знания (за которыми — обобщенный социальный опыт!) не только опираются на практическую деятельность, но и раздвигают границы индивидуального опыта учителя, направляют и организуют этот опыт, позволяют осмысливать его в системе социального опыта и, таким образом, открывают возможность для его совершенствования и развития.

При анализе этой проблемы нельзя, конечно, забывать, что использование учителем теоретических знаний как основы для совершенствования опыта зависит прежде всего от качества самих этих знаний, от уровня развития психолого-педагогической науки, ее методологической и теоретической базы, богатства ее фактического материала. Чем более конструктивно знание, тем эффективнее процесс его использования. Так, если говорить о психологических знаниях, то следует различать два пути влияния этих знаний на практическую деятельность учителя. Первый из них — опосредованное

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 46. Ч. I. С. 476.

влияние этих знаний через педагогические дисциплины: через теорию и методику воспитания, через дидактику и конкретные методики преподавания. Поскольку процесс обучения, воспитания и развития личности основан на психологических закономерностях (хотя, конечно, и не сводится к ним), то на разработку педагогической проблематики оказывает влияние вся структура современной психологии, начиная от общей психологии и психофизиологии и кончая психологией труда, инженерной, социальной и педагогической психологией. В современной психологии нет ни одной дисциплины, которая не влияла бы на познание законов формирования и развития человека. Что касается педагогической психологии, то, как заметил Б. Г. Ананьев [10], она представляет собой не просто прикладную ветвь общей психологии, а комплексную пограничную дисциплину, возникшую на стыке психологии и педагогики и изучающую взаимосвязь между воспитанием, обучением и развитием школьников. Существует и другой, более непосредственный путь использования психологических знаний в практической деятельности учителя. Профессия учителя, для которой характерно активное межличностное взаимодействие в системе «учитель — учащиеся», требует способности понимать внутренний мир учащихся, умения устанавливать с ними деловые и эмоциональные контакты, организовывать их совместную и индивидуальную работу. Именно в процессе психологической подготовки учитель может и должен осознать те профессиональные требования, которые педагогическая деятельность предъявляет к качествам его личности, к его творческому мышлению и к его способностям.

Нужно, однако, обратить внимание на несколько иную сторону этой проблемы, а именно: на раскрытие самого феномена реального использования знаний учителем-практиком, на анализ психологических закономерностей применения учителем уже полученных знаний при решении конкретных педагогических задач, возникающих в практике учебно-воспитательной работы. Вряд ли нужно доказывать, что, не раскрыв механизмов реального функционирования знаний («жизни знаний»), нельзя рационально решить и широко обсуждаемые сегодня вопросы внедрения научных знаний и передового педагогического опыта в практику работы каждого учителя. Не определив, каким образом функционирует знание в мышлении и деятельности учителя-практика, нельзя совершенствовать и процессы усвоения этого знания, процессы образования и самообразования учителя. Серьезность данной проблемы усугубляется еще и тем обстоятельством, что в последние годы, по мере накопления все большего объема знаний, отражающих развитие психолого-педагогической науки и обогащение практического опыта работы современной школы, учителю все труднее становится

отбирать, перерабатывать и использовать эти знания в своей деятельности. В настоящее время на учителя буквально обрушивается лавина информации по самым различным вопросам педагогики, психологии, теории и методики преподавания той или иной учебной дисциплины. Информация эта распространяется не только через специальную литературу, но и через каналы массовых коммуникаций: печати, радио и телевидения.

Какова же дальнейшая судьба этой информации? Каким образом знание, получаемое учителем, влияет на его практическую деятельность? Как это знание используется? И при каких условиях использование знаний оказывается эффективным?

Назовем наиболее общие предпосылки, из которых мы исходим при решении этой проблемы.

1. Мы рассматриваем знание (в нашем случае — психолого-педагогическое знание) как некоторое общее когнитивное основание для выработки учителем собственных практических решений. Знание, взятое в его отношении к практической деятельности, является не просто продуктом усвоения, каким оно выступает в процессе обучения учителя, а орудием регуляции его мышления и его деятельности.

2. Знания, содержащиеся в отдельных психолого-педагогических дисциплинах, строятся в соответствии с внутренней логикой развития данной дисциплины, они являются продуктом решения научно-теоретических проблем. Что же касается задач, с которыми имеет дело учитель-практик, то их решение осуществляется в соответствии с логикой практических действий. Практические задачи являются задачами целостными, комплексными, многосторонними; они возникают в конкретных ситуациях деятельности; их решение требует от учителя умения принимать во внимание все многообразие условий, образующих педагогическую ситуацию.

3. Можно поэтому предположить, что в соответствии с требованиями, идущими от практической деятельности, полученные учителем знания (по психологии, педагогике, методике) в ходе самой этой деятельности определенным образом преобразуются, а именно: они интегрируются в некоторую специфическую систему, построенную по логике практического решения педагогических задач; они при этом как бы переводятся с теоретического языка на язык практических действий, практических ситуаций.

4. Регуляторная функция психолого-педагогического знания выражается в том, что оно, образуя категориальный (понятийный) аппарат мышления учителя, используется им для построения конструктивных принципов и критериев анализа (оценки) практической деятельности. При этом конструктивные принципы и критерии оценки могут реально регулировать действия учителя только в том случае, когда они

соотносятся с информацией о конкретных особенностях тех индивидуальных педагогических ситуаций, в которых учитель работает.

5. Характер использования знаний определяется позицией учителя по отношению к собственной деятельности. В том случае, когда учитель осуществляет непосредственное руководство учебной деятельностью учащихся, использование им психологических (педагогических, методических и др.) знаний подчинено целям и логике решения целостных практических задач. Однако когда учитель выступает в позиции исследователя по отношению к собственной деятельности, предметом его анализа выступают уже различные стороны его практической деятельности и сам он как субъект этой деятельности.

6. Процесс обмена знаниями и опытом осуществляется через профессиональное общение (коммуникацию) и, следовательно, имеет социально-психологическую природу. Речь идет как о непосредственном межличностном общении учителя с другими учителями, так и о многообразных формах опосредованного общения, осуществляемого через различные каналы массовой коммуникации.

7. Процессы усвоения, преобразования и использования знаний в итоге опосредуются личностью педагога, его отношением к собственной деятельности. Идеино-нравственная позиция учителя, творческое отношение к делу — все это решающим образом влияет на общую направленность его мышления и на качество его профессионально-педагогической деятельности.

В данной работе мы как раз и делаем попытку раскрыть и конкретизировать названные положения. Естественно, мы отдаем себе отчет в том, что далеко не все из этих вопросов можно осветить с одинаковой полнотой; важно, однако, эти вопросы поставить и попытаться наметить возможные пути их решения.

Данная книга предназначена прежде всего для преподавателей педагогических вузов и институтов усовершенствования учителей, организующих работу по образованию и самообразованию учителя. Хотелось бы также надеяться, что она поможет и самим учителям в психологическом осмыслении собственной практической деятельности²

Психологические особенности деятельности учителя

Прежде чем говорить о роли теоретических знаний для практической деятельности учителя, необходимо, как это сразу ясно, проанализировать особенности самой этой деятельности, выявить специфику тех конкретных педагогических задач, которые решает в ходе учебно-воспитательной работы учитель и которые порождают его потребность в психолого-педагогических знаниях.

О творческом характере деятельности учителя. Существует одна чрезвычайно важная психологическая проблема, при решении которой нередко возникают достаточно острые дискуссии. Мы имеем в виду проблему соотношения между нормативно заданным и творчески создаваемым в деятельности учителя. Несколько упрощая реальное положение дел, можно выделить два подхода к ее решению. Одни педагоги утверждают, что в своей профессиональной деятельности учитель призван выполнять совокупность ролевых функций, которые ему профессионально предписаны (обычно они, эти функции, отражаются в так называемых профессиограммах деятельности учителя). Доведенный до крайности, такой подход предполагает жесткую регуляцию деятельности учителя как хорошего исполнителя, стереотипизацию и формализацию всех его действий и поступков. При этом любое отклонение учителя от нормативно заданного образца расценивается как вызывающий эпатаж, нарушающий стандартную логику учебно-воспитательного процесса. При другой точке зрения (а она возникает как негативная реакция на первую) исходной предпосылкой анализа педагогической деятельности становится тезис о творческой самостоятельности учителя как личности. Любая деятельность есть личностный процесс, для которого характерны творческая активность и самостоятельность, личная свобода и индивидуальная неповторимость учителя. Надо сказать, что и данный подход имеет шансы дойти до абсурда, т. е. до некоей педагогической стихии.

По всей вероятности, решение этой проблемы связано с определением той объективной внутренней противоречивости, которая характерна для реального осуществления профессиональной деятельности учителя. Соотношение «нормативность — творческая активность» в деятельности учителя-профессионала не может рассматриваться абстрактно, в отрыве от ее содержания и характера. Если нормативно задана не формальная функциональная структура деятельности, но и сама творческая активность учителя, если поиск новых педагогических идей и решений (и критичность их оценки) ожидается от учителя и становится социально одобряемой нормой, то в этом случае,

очевидно, создаются необходимые условия и для раскрытия в деятельности учителя его внутренних сил и способностей. Если вместе с тем сам учитель организует свою творческую деятельность в соответствии с общественно выработанными целями и идеалами, если он оценивает свои результаты по критериям всестороннего развития личности ребенка, то в этом случае регуляция его деятельности выступает, по существу, как саморегуляция, основанная на социально значимых целях и принципах.

Профессиональная деятельность учителя, как и любой другой вид трудовой деятельности, имеет общественно-историческую природу. Ее цели и средства, формы и методы вырабатываются в ходе общественно-педагогической практики. Индивид, принимающий на себя профессиональную роль учителя, лишь в той мере оказывается способным ее исполнять, в какой он овладевает ее содержанием и ее формами. В своей практической деятельности учитель выступает как преподаватель той или иной учебной дисциплины, выполняет функции классного руководителя, участвует в методической работе, пропагандирует научно-педагогические знания. Но какой бы вид работы учитель ни проводил, он всегда остается учителем-воспитателем, систематически осуществляющим педагогические функции, связанные с обучением, воспитанием и развитием учащихся. Функции эти вытекают из социально-педагогических целей, которые общество ставит перед школой, и прежде всего — из задачи формирования всесторонне развитой личности, обладающей глубоким диалектико-материалистическим мировоззрением, высоким интеллектуальным потенциалом, нравственной и эстетической культурой, физическим совершенством, готовностью к общественной и трудовой деятельности. Именно эти цели определяют общую направленность и высокий смысл педагогического труда учителей.

Однако было бы ошибочным говорить о чисто пассивной адаптации учителя к заданной ему профессиональной роли. В процессе становления учителя как субъекта педагогического труда он начинает вносить свой собственный индивидуальный вклад не только в осуществление педагогической деятельности, но и в ее совершенствование и развитие.

Практическая деятельность учителя есть искусство обучения и воспитания. Творческий характер педагогической профессии определяется, во-первых, высокой социальной значимостью и неповторяемостью ее продукта — сформированной личности ученика во всем богатстве ее индивидуального своеобразия. Во-вторых, сам процесс педагогической деятельности, основанный на взаимодействии учителя и учащихся, не терпит стандарта и шаблона, хотя масштабы творческих задач учителя могут быть, конечно, разными, начиная от внесения принципиальных инноваций в содержание,

формы и методы учебно-воспитательного процесса и кончая решением многообразных частных вопросов, возникающих в конкретных ситуациях деятельности и общения с учащимися. Искусство учителя проявляется и в том,

как он строит архитектуру и композицию своего урока; и в том, каким способом он организует самостоятельную работу учащихся, включая их в решение учебно-познавательных задач; и в том, как он находит контакты и нужный тон общения с учащимися в тех или иных ситуациях школьной жизни. Словом, творчество — это некая-то отдельная сторона педагогического труда, а наиболее существенная и необходимая ее характеристика ³.

Учитель — ученик. Предметом деятельности учителя является «другая» деятельность (учащихся), которую он призван организовывать, направлять и регулировать в соответствии с целями обучения, воспитания и развития учащихся как будущих членов общественно-трудовой деятельности. В соответствии с принципом деятельности, разработанным в советской психолого-педагогической науке, развитие учащихся — эта конечная цель обучения и воспитания — может происходить только на основе усвоения социального опыта, накопленного человечеством, усвоения, осуществляемого через активную деятельность самих учащихся. Для овладения достижениями человеческой культуры каждое новое поколение должно осуществить деятельность, аналогичную (хотя и не тождественную) той, которая стоит за этими достижениями (А. Н. Леонтьев [59]). Отсюда основная задача учителя — построить такую деятельность учащихся, в процессе и в результате которой происходило бы развитие их идейно-нравственных убеждений, системы их знаний, их познавательных способностей, их практических умений и навыков. Эта задача (точнее — сверхзадача) как раз и определяет содержание всех тех многообразных практических функций, которые призван осуществлять учитель в ходе обучения, воспитания и развития учащихся.

Чтобы проанализировать психологическое содержание деятельности учителя, необходимо, очевидно, с самого начала выделить то центральное системообразующее отношение (ту структурную клеточку), которое лежит в основе общего строения этой деятельности в целом. С нашей точки зрения, в качестве такого исходного, первичного, неразделимого отношения выступает — в самом общем виде, конечно,—отношение «учитель — учащиеся». Это отношение ведущее для практической деятельности, оно

³ Понятие творчества содержит в себе два взаимосвязанных аспекта. Во-первых, творчество—это деятельность личности по созданию материальных и духовных ценностей, имеющих социальное, а не только личное значение. Речь идет, следовательно, о результате, о продукте, который сотворен личностью или коллективом людей, причем о результате новом, оригинальном, общественно значимом. Во-вторых, под творчеством понимается сам процесс достижения результата, причем такой процесс, в котором личность реализует и утверждает свои потенциальные силы и способности и в котором она сама развивается. В психологическом плане важно выделить понятие творческого (нетворческого) отношения личности к любому виду деятельности.

цементирует и объединяет все другие типы отношений, в которые вступает учитель (отношение «учитель — другие учителя», «учитель — родители» и т. д.). Мы не можем рационально интерпретировать само понятие «учитель» вне его отношения к ученику. И наоборот, понятие «ученик» может приобрести свой смысл, только взятое в его отношении к учителю.

На содержательное раскрытие этого отношения как раз и должен быть направлен психологический анализ деятельности учителя. Как заметил Б. Ф. Ломов [62], предметная деятельность и общение («субъект-объектные» и «субъект-субъектные» отношения) являются двумя важнейшими сторонами человеческого бытия, однако между ними существуют многообразные переходы, и, в частности, своеобразие деятельности учителя как раз и состоит в том, что она строится по типу общения, по типу взаимодействия и коммуникации в системе «учитель — учащиеся». С этой точки зрения обучение выступает как творческое общение учителя и учащихся, как процесс совместного поиска и действия, в результате которого, с одной стороны, у учащихся формируются личностно добытые знания, с другой — развивается профессиональное мастерство учителя.

Но это еще не все. Учитель не только участник межличностного взаимодействия с учащимися, он — организатор такого взаимодействия, определяющий его цели, содержание и формы. Речь идет, таким образом, об особой позиции учителя в системе взаимодействия с учащимися, о позиции организатора процесса взаимодействия в системе «Я и учащиеся». Процесс обучения, основанный на таком межличностном взаимодействии, является процессом управляемым, организуемым, контролируемым со стороны учителя (другое дело — спонтанное обучение ребенка в процессе его житейского индивидуального опыта). Вопрос, однако, заключается в содержании и характере этого управления. Поясним этот вопрос.

Рефлексивное управление. В одном из исследований, касающихся профессиональных установок учителя, были вскрыты следующие стандарты:

«а) учитель учит, а ученики учатся;

б) учитель знает все, а ученик не знает ничего;

в) учитель думает и за учеников;

г) учитель говорит, а ученики пассивно слушают;

д) учитель наказывает, а ученики подчиняются;

е) учитель навязывает свой выбор ученикам;

ж) учитель действует, а ученики совершают лишь видимость действия;

з) учитель определяет содержание программы обучения, а ученики

(мнения которых не учитываются) подчиняются ей;

и) учитель — авторитет, который он противопоставляет свободе действий учеников;

к) учитель является субъектом педагогического процесса, в то время как ученики являются лишь объектами» [129, с. 141].

Подобного рода авторитарный стиль управления есть тоже управление. Но это управление искаженное (как в кривом зеркале), совершенно не учитывающее внутренний мир и активность учащихся, разрывающее человеческие отношения между личностью учителя и личностью ученика, потерявшее исходную цель — (развитие самого ученика в процессе его собственной активной деятельности.

Мы говорим здесь о совершенно ином типе управления. Мы говорим о таком управлении деятельностью учащихся, при котором учитель: а) ставит ученика в позицию активного субъекта учения, осуществляемого в общей системе коллективной работы класса; б) развивает способность ученика к самоуправлению (саморегуляции, самоорганизации, самоконтролю) собственной деятельностью; в) организует процесс обучения как решение учебно-познавательных проблем на основе творческого взаимодействия (диалога) с учащимися.

Как известно, современная гуманистическая психология рассматривает обучение как процесс, направленный на ученика как на центральную фигуру этого обучения. Ученик является основным участником всякого образовательного процесса, отвечающего ценностям и интеллектуальным способностям личности. Что же касается учителя, то он выступает в роли человека, облегчающего процесс учения, он создает атмосферу взаимного доверия и живого общения, позволяющего осуществлять самореализацию человека в процессе обучения.

Д. Хазард [131] дает следующую сравнительную характеристику двух подходов к пониманию обучения — традиционного и гуманистического (см. с. 12).

В работе [74] нами было высказано предположение о том, что психологическую структуру деятельности учителя можно было бы описать как процесс рефлексивного управления «другой» деятельностью (деятельностью учащихся), которая является объектом управления со стороны учителя. Действительно, рефлексивные процессы, т. е. процессы взаимного отображения в системе «учитель — учащиеся», являются необходимым условием для организации взаимодействия, коммуникации и взаимопонимания между учителем и учащимися. Нужно, однако, подчеркнуть, что главный момент рефлексивного управления — это постановка ученика в позицию активного субъекта собственной деятельности и развитие у него способности к самоуправлению;

речь, следовательно, идет об управлении процессами управления, которое осуществляет ученик. Учитель не просто ставит перед собой некоторые педагогические цели, но и стремится к тому, чтобы эти цели были внутренне приняты учащимися. Учитель не просто разрабатывает способы достижения этих целей, но и создает условия для того, чтобы они, эти способы, были освоены учащимися. Учитель не просто оценивает результаты деятельности учащихся, но и формирует у учащихся способность к самооценке.

Имея в виду, что учитель руководит учеником как субъектом учебной деятельности, речь идет, по-видимому, не о каких-то прямых управляющих воздействиях, а о передаче ученику тех «оснований», из которых он мог бы выводить собственные решения. Но каких «оснований»?

Сравнение традиционной и гуманистической парадигмы обучения

Традиционная	Гуманистическая
Основной упор — на приобретение учеником «правильной» информации, раз и навсегда заданной. Учение — лишь результат, продукт. Продвижение вперед ограничено замкнутыми этапами, обусловленными возрастными границами. Жесткая сегрегация по возрасту. Упор на внешний мир. Внутренний опыт часто воспринимается как не соответствующий школьному обучению. Пресекаются попытки интуитивного мышления, не поощряется дивергентное мышление. Преимущественно аналитическое формально-логическое, «левополушарное» мышление. «Наклеивание ярлыков»: одаренный, посредственные, с минимальными психическими отклонениями и т. п., в зависимости от формальных показателей. Основной упор — на теоретическое, абстрактное, «книжное» знание (имеются в виду учебные тексты). Образование реализуется лишь в определенном возрасте с целью приобретения человеком минимальных умений и подготовки его к определенной социальной роли. Учитель сообщает знания: «одностороннее движение».	Основной упор — на то, чтобы «научиться учиться», быть открытым всему новому, развить потребность в знаниях. Учение — процесс, «путешествие в неведомое». Гибкость и интеграция возрастных групп. Личность не ограничивается в выборе определенного содержания в связи с возрастом. Внутренний опыт — контекст обучения. Использование фантазии, выдумки, побуждение к выражению чувств. Интуитивность поощряется, рассматривается в качестве части творческого процесса. Направленность на равномерное развитие обоих полушарий; сочетание «левополушарного» рационализма и целостного, ассоциативного, интуитивного мышления. Деление на категории имеет место лишь в прескриптивном плане (и то в малой степени) и не является средством оценивания личности, влияющим на весь жизненный путь. Теоретические и абстрактные знания всячески дополняются и обогащаются экспериментально-опытными, полученными как в школе, так и вне школы. Образование — процесс, осуществляющийся на протяжении всей жизни, связан со школой лишь в относительной степени. Учитель не только учит, но и учится сам в процессе обучения учащихся.

В следующих главах мы специально будем анализировать этот вопрос. Здесь же отметим, что рефлексивное управление не может быть реализовано, если, с одной стороны, учитель не будет отображать картину внутреннего мира ученика, понимать

его ожидания и интересы, разделять его заботы и радости и если, с другой стороны, он не будет регулировать деятельность ученика с точки зрения самого этого ученика, с точки зрения его развития в процессе активного взаимодействия с другими людьми, с точки зрения формирования у него личностных механизмов саморегуляции⁴.

Как реализуется такое управление?

Учебная деятельность, как и всякая деятельность вообще, характеризуется, во-первых, отношением ученика к изучаемому объекту, что образует ее предметное 'содержание, и, во-вторых, отношением ученика как субъекта учения к другим людям, совместно с которыми он осуществляет свою деятельность (эти межсубъектные отношения определяют ее социально-психологическую форму). Следовательно, учитель в процессе руководства деятельностью учащихся осуществляет два рода функций: 1) он строит предметное содержание деятельности учащихся; 2) он строит формы их совместной деятельности.

В основе реализации этих функций лежит одна общая идея: развитие активности и самостоятельности учащихся в процессе овладения знаниями. Регулируя деятельность учащихся, учитель использует то более непосредственные (прямые) способы воздействия на учащихся, то более опосредованные (косвенные) способы педагогического воздействия, связанные с созданием в обучении таких условий, которые бы способствовали организации самостоятельной работы учащихся. Так, мотивация может выступать и как прямое побуждение учащихся к деятельности, и как создание условий для внутренней мотивации (самотивации) этой деятельности. Передача учащимся информации может происходить и путем организации рецептивно-репродуктивной деятельности учащихся, и путем постановки перед ними познавательных проблем, для решения которых учащиеся должны самостоятельно отыскать информацию. Формирование у учащихся способов действия опять-таки может происходить и в форме прямого инструктирования, и в форме организации их эвристической деятельности, направленной на самостоятельное построение способов решения учебных задач. Организация совместной деятельности учащихся также может варьировать — от жесткой ее регламентации до развития активной самодеятельности учащихся в группе. Нужно, конечно, иметь в виду, что между этими крайними типами

⁴ Добавим: рефлексивный характер педагогической деятельности находит свое проявление и в отношении учителя к самому себе. Так, вступая в активное общение с учащимися, становясь одним из **участников диалога** с ними (притом равноправного диалога), учитель в то же время не теряет контроля над собой как учителем; он оценивает себя как участника диалога с точки зрения того, насколько удастся ему организовать этот диалог и насколько активны в нем учащиеся. Это — как при восприятии художественного произведения: читатель как бы идентифицирует себя с автором или героем произведения, живет его мыслями и чувствами, не забывая тем не менее, что он все же нечто иное, чем автор или герой произведения.

регуляции существует ряд переходных ступеней.

Педагогическая ситуация и педагогическая задача. Реализация исходных педагогических функций всегда происходит в конкретных условиях учебно-воспитательной работы учителя. Совокупность этих условий, сложившихся в данный момент времени, образует то, что принято называть педагогической ситуацией⁵.

Следует уточнить, что речь идет о ситуации именно педагогической, т. е. об отношении условий, характерных для взаимодействия учителя и учащихся, к целям обучения, воспитания и развития. В качестве примера рассмотрим самую элементарную, казалось бы, ситуацию, возникшую на уроке одной молодой учительницы III класса (из ее рассказа о своей работе группе студентов, с которой мы проводили экспериментальное обучение) :

«У нас была беседа «Хлеб — всему голова». После беседы с детьми о бережливости мы заговорили о том, что делают их родители дома с черствым хлебом. Ребята по очереди рассказывали, и вдруг одна девочка сказала: «Мой папа корочками хлеба чистит ботинки...» Я очень растерялась...»

В этой эпизодической ситуации выражаются многообразие и вся противоречивость личностных отношений ребят к обсуждаемой проблеме. Как понять реплику девочки? Что это — наивная, чисто импульсивная реакция? Или собственная позиция девочки? Поддержка учительницы со скрытым упреком своему отцу? Или напротив обращение к родительскому авторитету и, следовательно, несогласие с учительницей (и одновременно с ребятами, которые защищали необходимость бережного отношения к хлебу)? И еще: как поступить учительнице? Как достижение одной цели (воспитание бережного отношения к хлебу) согласовать с другой целью (не подрывать авторитета родителей)? Имеется ли однозначный способ разрешения возникшей ситуации?

Вообще говоря, вряд ли можно что-либо понять в ситуации, исходя лишь из самой этой ситуации. Действительный смысл данной конкретной ситуации раскрывается только через ее отношение к общей системе учебно-воспитательной работы в целом. Во-первых, любая конкретная ситуация имеет свою предысторию и свою перспективу развития. Она, эта ситуация, является продуктом ряда предшествующих событий, возникавших в процессе взаимодействия учителя и учащихся. Она определенным образом соотносится и с планируемыми на будущее результатами учебно-воспитательной работы. Во-вторых, любая конкретная ситуация, даже самая частная и элементарная,, одновременно соотносится с более общим контекстом работы

⁵ Ситуации, характеризующие процесс взаимодействия учителя и учащихся, могут выступать как нормальные или конфликтные, эпизодические или долговременные, типичные или нетипичные, предвидимые или непредвидимые. Разработка типологии педагогических ситуаций является задачей, специального исследования.

данного учителя, данных учащихся, данной школы. Она объясняется общим социально-психологическим климатом, сложившимся в школе, стилем взаимоотношений учителя и учащихся, характером межличностных отношений ребенка со своими товарищами и с родителями. Иными словами, раскрыть смысл некоторой отдельной ситуации можно лишь тогда, когда она соотносится с предшествующими и будущими ситуациями школьной жизни («диахроническая» ось анализа) и с более общим контекстом школьных, семейных и других отношений ребенка, сложившихся на данный период времени («синхроническая» ось анализа)⁶

Однако продолжим анализ самой педагогической ситуации.

Наиболее характерной чертой всякой отдельной ситуации является некоторое рассогласование (внутреннее противоречие) между целью и возможностью ее непосредственного достижения. Мы говорим сейчас не о конфликтных отношениях между ними, а о совершенно естественном и объективном рассогласовании в системе «цель — возможность достижения». Даже такая обычная цель, как формирование у ученика некоторого навыка (например, орфографического), требует затрат времени и энергии. Цель потому и есть цель, что она не дана непосредственно. Цель — это результат, который еще нужно получить. Поэтому всякая ситуация необходимо содержит ту или иную степень проблемное, а снятие этой проблемное (этого рассогласования) есть не что иное, как процесс решения учителем определенной педагогической задачи. Задача, возникающая в той или иной ситуации, и есть цель, данная в определенных условиях.

Процесс решения педагогической задачи, как правило, включает в себя следующие основные этапы: 1) проектирование предметного содержания и форм деятельности учащихся, которые, по мнению учителя, могли бы привести к решению поставленной задачи; 2) реализация намеченного проекта в непосредственном взаимодействии с учащимися; 3) итоговая оценка достигнутых результатов (см. табл. 1).

Добавим, что каждый из названных этапов включает в себя как аналитические, так и конструктивные процессы. Проектирование деятельности учащихся предполагает, с одной стороны, анализ (диагностику) их готовности к данной деятельности, а с другой — конструктивную разработку способов решения поставленной задачи; реализация намеченного проекта требует как конструктивного взаимодействия с учащимися, так и пооперационного анализа и контроля производимых учащимися действий; итоговая

⁶ В частности, в нашем примере молодая учительница вспомнила о названной ситуации в связи с анализом своих ошибок при построении содержания своих бесед с учащимися. Сама постановка вопроса о том, что делают дома родители с черствым хлебом, неизбежно вела к обсуждению не только положительных, но и отрицательных фактов, и это нужно было заранее предвидеть учительнице.

оценка есть не только критический анализ результатов, но и конструктивная основа для определения направлений дальнейшей работы.

Совокупность различного рода педагогических задач образует иерархически организованную систему. В нее включаются прежде всего наиболее общие задачи, определяющие стратегию деятельности учителя, и соподчиненные с ними конструктивные задачи, связанные с реализацией стратегии деятельности учителя. Все эти задачи, имеющие разный уровень обобщенности, относятся тем не менее к некоторому надситуативному уровню — в том смысле, что задачи эти решаются не в какой-то одной отдельно взятой ситуации, а на протяжении всей учебно-воспитательной работы учителя.

Т а б л и ц а 1

Процесс решения педагогической задачи

Этапы решения	Аналитические процессы	Конструктивные процессы
Проектирование	Ориентация в ситуации и диагностика готовности учащихся к деятельности	Постановка педагогической задачи и разработка способов ее решения
Реализация	Получение оперативной информации об успешности действий учащихся	Организация деятельности по решению учебной задачи и ее оперативная регуляция
Оценка	Анализ достигнутых результатов	Определение направлений дальнейшей работы

Таковы, например, задачи, связанные с развитием активности и самостоятельности учащихся, с формированием их межличностных отношений в коллективе, с выработкой их взглядов и убеждений. Благодаря этому надситуативному уровню деятельности открывается возможность сценентировать все многообразие частных действий, осуществляемых учителем в конкретных ситуациях, придать им общую направленность, одухотворить их ведущими перспективами. Но сами по себе эти общие задачи не могут быть решены; они реализуются через всю систему ежедневных, частных, отдельных задач, возникающих в конкретных ситуациях учебно-воспитательной работы.

Практическое мышление учителя. Практическое мышление учителя, непосредственно включенное в его деятельность, направлено на решение многообразных педагогических задач, целью которых, как уже говорилось, является развитие личности учащихся в процессе обучения и воспитания, а основным условием достижения этой цели — организация активной деятельности учащихся, в процессе которой только и может происходить их развитие. Это положение нужно подчеркнуть особо. Отношение педагогических целей к

условиям их достижения осознается (т. е. отображается в мышлении учителя) как конкретно-содержательная педагогическая задача, которая направляет и организует все его действия. Иными словами, педагогическая задача является структурной единицей мыслительной деятельности учителя, а функции его мышления, если рассматривать их по отношению к практической деятельности, выступают как функции анализа конкретных педагогических ситуаций, постановки задач в данных условиях деятельности, разработки планов и проектов решения этих задач, регуляции процесса осуществления намеченных планов, оценки полученных результатов.

Важно отметить, что практическое мышление не является какой-то начальной формой развития интеллекта, а, наоборот, представляет собой зрелую форму мыслительной деятельности, не уступающей по своему жизненному значению и по своей сложности теоретическому мышлению. В отличие от теоретического мышления, задачей которого являются поиск общих закономерностей и, следовательно, отвлечение от всего частного и единичного, практическое мышление осуществляется в условиях конкретных, целостных, индивидуально-своеобразных ситуаций. Задача практического мышления — применение знаний общего к конкретным ситуациям деятельности. Сложность таких ситуаций, их изменчивость, противоречивость, а также необходимость немедленного принятия решений — все это определяет специфический характер мышления профессионала-практика.

Если, однако, теоретическое мышление ученого (а также художественное мышление) давно уже стало предметом углубленного психологического анализа, то проблема практического мышления начала привлекать к себе специальное внимание лишь в последние годы. Особое значение эта проблема приобрела в психологии труда и инженерной психологии (Т. В. Кудрявцев [48], Ю. К. Корнилов [45], Б. Ф. Ломов [62], В. Н. Пушкин [96], В. Д. Шадриков [114] и др.), а также, естественно, в исследованиях, посвященных общим проблемам профессионально-педагогической деятельности (А. А. Бодалев [19], Н. В. Кузьмина [49], А. В. Петровский [82], А. И. Щербаков: [119] и др.). Такое возрастание интереса к проблеме практического мышления объясняется тем очевидным обстоятельством, что ее решение непосредственно связано с повышением эффективности труда специалистов-практиков, в том числе и труда учителя.

В чем состоит общий подход к анализу этой проблемы?

В известной работе Б. М. Теплова «Ум полководца» [106, т. I] было подчеркнуто, что «интеллект у человека един и едины основные механизмы мышления, но различны формы мыслительной деятельности, поскольку различны задачи, стоящие в том и

другом случае перед умом человека» [там же, с. 253]. Иными словами, мышление как процесс, включающий в себя общие логические операции анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, подчиняется единым закономерностям и осуществляется едиными психологическими механизмами; однако мышление, рассматриваемое в контексте деятельности личности, в контексте решения специфических для данной профессии проблем и задач, характеризуется и своим специфическим предметным содержанием, своим понятийным аппаратом, своими средствами и приемами⁷.

Практическое мышление вовсе не противостоит теории; наоборот, всякий профессионал-практик использует в своем мышлении научные знания, однако использует их для решения тех сложных практических задач, которые возникают в конкретных ситуациях его деятельности⁸.

Этим определяется и значимость проблемы практического мышления учителя. «Уровнем развития знаний, умений и навыков определяются общая культура человека, его профессиональное мастерство. Но этим профессиональное мастерство не исчерпывается. Необходимая его составляющая — творчество, которое проявляется в практическом мышлении» (Б. Ф. Ломов [62, с. 230]).

Центральным моментом практической деятельности учителя — моментом, в котором наиболее ярко обнаруживает себя внутреннее единство интеллектуальных, эмоциональных и волевых качеств личности, является процесс принятия педагогических решений. По тому, как подготавливаются, принимаются и выполняются педагогические решения, можно судить и о реальной силе практического мышления учителя, и о своеобразии его педагогического искусства⁹.

Отличительные особенности решений, которые принимаются учителем в процессе практической деятельности, определяются прежде всего содержанием и характером задач, с которыми он имеет дело. Учитель реализует цели обучения и воспитания в таких ситуациях, для которых характерна большая сложность образующих их отношений в системах «ученик — другие учащиеся», «учащиеся — учебный предмет», «учащиеся — учитель», «учащиеся — родители» и т. д. Практические

⁷ Об анализе мышления как процесса и как деятельности личности см.: А. В. Брушлинский [75].

⁸ Конечно, в практической деятельности используются не только научные знания. Например, учитель как психолог-практик пользуется знаниями, полученными не только в процессе изучения различных психологических дисциплин, но и при усвоении художественной литературы и из своего жизненного опыта. Это не означает, однако, умаления роли научного знания для практического мышления; это скорее выявляет проблему движения от научного знания к практическому мышлению профессионала-практика.

⁹ Необходимо, очевидно, различать разные уровни принятия решений: тех, которые определяют жизнедеятельность личности в целом (например, принятие решения о выборе профессии); тех, которые определяют общие способы выполнения учителем своих профессиональных функций, стратегию и стиль его деятельности; наконец, тех, которые связаны с процессом достижения целей, данных в конкретных ситуациях практической деятельности. Здесь мы рассматриваем лишь этот последний, собственно процессуальный уровень принятия решений.

ситуации, возникающие в ходе учебно-воспитательной работы, — это всегда многоаспектные ситуации, они изменчивы и динамичны, нередко противоречивы и неожиданны. Чтобы принять оптимальное для данных условий решение, учитель должен хорошо ориентироваться в межличностных отношениях, сложившихся в данном ученическом коллективе, знать интересы своих учеников, уровень их готовности к усвоению нового материала, их умение работать самостоятельно. Он должен одновременно учитывать материально-технические условия организации того или иного занятия, время его проведения. Он должен точно оценивать свои собственные силы и возможности.

Однако сложность анализа на этапе подготовки решения — это лишь одна сторона дела. Несмотря на сложность анализа, само практическое решение должно быть максимально простым и ясным. Если говорить о педагогических решениях, то требование их простоты (определенности) связано не только с необходимостью достаточно легкой их реализации, но и главным образом с тем, что решения учителя должны быть ясными для учащихся. Замысел, с которым приходит учитель на каждый конкретный урок, должен быть понят и принят учащимися, в противном случае между ними и учителем невозможны ни взаимопонимание, ни контакт, ни совместная работа по достижению целей данного урока. Превращение сложного в простое является одним из важнейших показателей конкретного мышления учителя-практика. Учителю приходится постоянно соотносить свои стратегические цели с заботой о текущих организационных делах, держать в поле зрения многочисленные детали и мелочи, именно по ним предугадывать ход событий.

Другая особенность практических решений — это их неотрывность от исполнения. Разрабатывая свои решения, учитель с самого начала ориентируется на то, что он же будет их и осуществлять. Всякий практический замысел хорош только тогда, когда он выполним. Поэтому уже на этапе разработки решения она должно быть соотнесено со средствами, имеющимися у учителя, с условиями и возможностями достижения поставленных целей. Учитель в каждом конкретном случае ищет не какое-то абстрактно наилучшее решение, а решение, оптимальное для данных условий деятельности (Ю. К. Бабанский [13, 14]). Добавим, что требование выполнимости педагогического решения касается не столько самого учителя, сколько учащихся: оно должно быть рассчитано на их силы и возможности. Как известно, способность учителя вставать на точку зрения учащихся, рефлексивно отразить их внутренний мир, мысленно проиграть за них решение той или иной учебной задачи — все это является профессионально значимым для педагогической деятельности.

Неотрывность практического решения от исполнения имеет еще одну сторону. Мы имеем в виду, что оно является причиной тех внутренних психологических барьеров, которые нередко возникают у учителя по отношению к новым, но трудоемким способам обучения. Так, согласно нашим данным, преобладающее большинство учителей, хорошо знают, что одним из важных путей активизации деятельности учащихся является использование проблемного метода организации занятий, однако посещение уроков тех же учителей показывает, что основное время уроков они отводят простому изложению материала. Иными словами, если «цена» затрат, связанных с применением некоторого нового метода, кажется учителю сравнительно высокой, он будет, по-видимому, предпочитать более привычный для себя и хорошо освоенный способ работы. Необходимо поэтому помочь учителю увидеть преимущества нового способа с точки зрения перспектив продвижения учащихся, его «окупаемости» в процессе дальнейшей работы.

Направленность практических решений учителя на их выполнимость тесно связана с конструктивностью этих решений. Ю. К. Корнилов [45] показывает, что любой профессионал-практик занимает в своей деятельности особую, преобразующую позицию. «Знание воспитанника, — заметил в этой связи А. С. Макаренко, — должно прийти к воспитателю не в процессе безразличного его изучения, а только в процессе совместной с ним работы и самой активной помощи ему. Воспитатель должен смотреть на воспитанника не как на объект изучения, а как на объект воспитания» [64, с. 91].

Особенности практических решений учителя определяются и их временными параметрами. Как правило, практические решения принимаются в условиях дефицита времени. Взаимодействуя с учащимися, учитель должен принять свои решения немедленно. Он не имеет возможности отложить эти решения на будущее.

Отсюда вытекает ряд специфических требований, которые предъявляются к качествам практического ума, практического мышления: к его гибкости и критичности, к его быстроте и осмотрительности. Б. М. Теплов [106, т. I] показывает, что качества практического ума находятся в своеобразной диалектической связи. Так, гибкость мышления, т. е. способность свободно и быстро изменять способы деятельности в зависимости от складывающихся условий, должна сочетаться у учителя со способностями твердо отстаивать принятые решения, иначе он не сможет довести до конца ни одно из них. Быстрота принятия решений, выступающая в виде своеобразной педагогической импровизации, предполагает постоянную работу учителя над собой — работу, которая направлена на анализ оснований, используемых учителем для принятия своих решений, и которая длится у учителя всю **его трудовую жизнь**.

Освоение педагогических функций в практической деятельности учителя. Вероятно, никакая теоретическая подготовка, даже самая полная и глубокая, не может дать того, что **дает** человеку практический опыт собственной работы. Практическая деятельность связана с умением учителя ориентироваться на все многообразие конкретных условий и деталей, которые обычно мало интересуют теорию, но с необходимостью определяют всякое практическое решение и действие. Более того, ничто, кроме непосредственной практической деятельности, не позволяет учителю реально оценить свои педагогические способности и профессионально значимые качества личности. Что же касается теоретического знания, то оно, очевидно, приобретает глубокий личностный смысл лишь в том случае, когда пропущено через собственный опыт учителя.

Чем характеризуется этап практического вхождения личности в профессию?

Начало трудовой деятельности — это прежде всего изменение социального статуса молодого человека, связанного с новыми правами (в том числе и материальными) и с новыми обязанностями. Если для студента основным видом деятельности являлась деятельность учебная (и даже педагогическая практика имела смысл деятельности учебной, смысл подготовки к самостоятельной профессиональной деятельности), то молодой учитель становится субъектом новой для него деятельности — деятельности трудовой, направленной на руководство учебной деятельностью других людей (учащихся). В качестве субъекта профессионально-педагогической деятельности молодой учитель начинает принимать самостоятельные решения и нести за них ответственность — ответственность не только за себя, но и за других, за своих учащихся. Молодой учитель, вступающий в профессию, становится одновременно и членом нового для него педагогического коллектива, он вступает в новые для него социально-профессиональные отношения с коллегами (сверстниками и опытными учителями), с руководителями школы, с родителями учащихся, с представителями производственных и общественных организаций. Если добавить, что период профессионального становления, как правило, связан с построением молодым человеком собственной семьи, то можно сделать вывод о том, что период этот есть, по существу, период формирования новой жизненной позиции личности молодого человека.

К сожалению, социально-психологические закономерности формирования новой позиции личности в процессе профессионального становления изучены еще крайне недостаточно. Имеются, однако, основания полагать, что ведущей психологической тенденцией личности, вступающей в профессию, является тенденция к самоутверждению себя в системе новых для молодого человека отношений.

Исследования Л. Г. Борисовой [21], С. Г. Вершловского и других [90] показывают: если

молодой учитель находит условия для самореализации и самоутверждения себя в деятельности, для раскрытия в ней своих творческих сил и способностей, происходит достаточно быстрое его профессиональное становление; молодые учителя, имеющие положительное отношение к профессии, активно преодолевают трудности, естественные на этапе адаптации к работе в школе, и осваивают на этой основе необходимые практические умения и навыки.

Идейно-нравственная позиция личности молодого учителя, понимание им социальной значимости своей профессии и возможности утвердить свою личность в этой профессии — все это выступает как внутреннее психологическое условие для формирования профессионально-педагогической направленности, практического мастерства и собственного стиля деятельности учителя (как правило, этот процесс происходит в первые 5 лет работы) ¹⁰.

Перейдем, однако, к анализу тех проблем и трудностей, которые возникают в непосредственной практической деятельности молодого учителя при осуществлении им своих профессионально-педагогических функций. Проведенные нами исследования [52] показывают, что главные трудности выпускники педагогического вуза (более 50%) испытывают в организации внеурочной воспитательной работы, в установлении психологического контакта и взаимодействия с учащимися как на уроке, так и во внеурочной работе. Особенно плохо учителя подготовлены к работе с трудными учащимися, они часто теряются, когда нужно разобраться в конфликтных ситуациях, возникающих в классе; 73% учителей указывают на трудности в работе с родителями, на отсутствие знаний по психологии семейного воспитания и. умений привлекать родителей к совместной воспитательной работе. Все это не означает, что учителя не испытывают трудностей при организации учебной деятельности учащихся. Эти трудности связаны прежде всего с проблемами активизации самостоятельной работы учащихся, воспитания у них положительного отношения к обучению.

Сами учителя к наиболее актуальным проблемам, стоящим в настоящее время перед школой, относят проблемы мотивации учения школьников, воспитания у них положительного отношения к обучению, формирования познавательных интересов (62% опрошенных учителей); проблемы развития самостоятельности учащихся, формирования у них способов и приемов учебной работы, организации активной познавательной деятельности (57%); проблемы ликвидации перегрузки учащихся, отбора учебного материала по степени трудности, критериев оценки знаний учащихся

¹⁰ Согласно имеющимся данным [90; 94; 95; 119], творческое становление учителя зависит от определенных объективных и субъективных условий, важнейшее из которых — материально-бытовые и семейные условия его жизни; творческая атмосфера в коллективе школы, в которую приходит учитель, помощь в его профессиональной адаптации со стороны руководства школы и учителей-наставников

(50%).

Эти выводы подтверждают данные, полученные С. Г. Вершловским [90] в результате опроса 1500 молодых учителей и 150 руководителей школ, выступающих в качестве экспертов по оценке качества подготовки специалистов¹¹. Согласно этим данным, уровень готовности молодых педагогов к различным сторонам профессиональной деятельности характеризуется такими самооценками: «С первых дней я успешно справлялся с повседневными обязанностями» (47,7%); «Не испытывал особых затруднений при проведении уроков» (38,2%); «Успешно справлялся с внеклассной работой» (39,1%); «Сразу вошел в контакт с учащимися» (49,4%); «Нашел верный стиль в общении - с родителями» (35,0%); «Установились нормальные отношения с коллегами» (72,7%).

Самооценки учителей, работающих в школе, подтверждают общие тенденции в уровне подготовленности их к разным сторонам практической деятельности. Наибольшие трудности молодые учителя испытывают при проведении внеклассной воспитательной работы, в работе с родителями, а также в установлении контакта с учащимися (успешно справляются с этим от 39,1 до 49,4% учителей). По мнению руководителей школ, молодые учителя успешно справляются с организацией учебной работы учащихся (60% учителей). Однако успешно организуют внеклассную работу лишь 29% учителей, а работу с родителями 21 % учителей.

Трудности, испытываемые молодыми учителями при организации собственно учебной работы учащихся, заключаются, согласно Т. С. Поляковой [88], в том, что многие учителя еще не умеют формировать у учащихся навыки учебного труда (особенно у слабоуспевающих школьников), приемы мыслительной деятельности, предвидеть результаты педагогического воздействия, определять зону ближайшего развития учащихся.

Приведенные факты интересно сопоставить с тем, в какой мере молодые учителя удовлетворены своей психолого-педагогической подготовкой, полученной в вузе. Исследования, проведенные под руководством А. И. Щербакова [94; 95], показывают, что выпускники вуза удовлетворены главным образом своей специально-научной подготовкой (около 80% студентов), своей методической подготовкой по предмету (78%), а также, хотя и в меньшей мере, подготовкой по педагогике (от 60 до 70%). Удовлетворенность же знаниями, полученными при изучении курсов возрастной и педагогической психологии, испытывают только 45%, общей психологии — 43%,

¹¹ Опрос проводился в крупном городе (Ленинград), областных центрах (Владимир, Орел, Смоленск и др.), а также в небольших поселках, колхозах, совхозах указанных регионов. Материалы опросов дополнялись данными наблюдений, бесед с молодыми педагогами.

возрастной физиологии и школьной гигиены — 41% студентов. Такая закономерность оказывается достаточно общей и устойчивой, поскольку названные результаты получены в разных вузах, на разных факультетах и в разные годы¹². Основная причина низкой оценки курсов психологии заключается в том, что эти курсы (по мнению учителей) абстрактны (учителя не видят их реальной связи с практикой школьной работы), описательны (учителя не представляют, как операционально использовать теоретические знания при решении практических задач). Эти же тенденции проявляются в ретроспективных оценках молодых учителей, касающихся характера их подготовки в вузе. Так, учителя отмечают, что в вузе они получили достаточно хорошие знания по своему предмету (96,5%); по методике воспитательной работы (65,0%); по изучению социально-психологических особенностей учащихся (54,0%); по умению наладить контакты с учащимися (45,5%), по работе с родителями (33,4%).

Складывается парадоксальная ситуация: с одной стороны, учителя-практики стоят перед [необходимостью решать те проблемы, которые имеют выраженный психологический характер (проблемы мотивации учения, взаимоотношений с учащимися, семейного воспитания и т. д.), а с другой стороны, выпускники педвуза низко оценивают практическую значимость своей психологической подготовки и не умеют использовать полученные знания.

Первый и наиболее очевидный вывод, который следует из названных факторов, заключается, с нашей точки зрения, в том, что психологическая подготовка студента — будущего учителя нуждается сегодня в серьезном совершенствовании, а именно — в усилении связи психологической теории с теми практическими проблемами, которые волнуют современную школу. Мы имеем в виду прежде всего проблему совершенствования подготовки учителя как воспитателя, углубление знаний будущих учителей по социально-психологическим вопросам формирования коллектива и личности, общения и взаимопонимания, психологии семейного воспитания. Речь идет также о более глубокой проработке вопросов организации активной деятельности учащихся в разных ее видах, о мотивах учения, о формировании положительного отношения учащихся к знаниям, о повышении воспитательного потенциала обучения. Однако нам кажется, что к описанным выше фактам о трудностях профессионального становления учителя необходимо подойти еще с одной стороны. Названные трудности, по всей вероятности, отражают не только недостатки предшествующей подготовки учителей (в конце концов, они устранимы), но и внутренние противоречия и особенности самого этапа профессионального становления, — этапа, на котором

¹² Исследования проводились на базе Ленинградского, Ростовского, Рязанского, Волгоградского, Тульского пединститутов путем анкетирования их выпускников (2000 человек).

индивид, принявший на себя роль учителя, только еще начинает практически овладевать функциональным содержанием педагогической деятельности.

Чтобы подтвердить это предположение, укажем еще на ряд фактов, характеризующих внутренние особенности профессионального становления. Согласно данным [90], по мере профессионального становления учителя происходит качественное изменение в характере его педагогических решений. Вначале решения молодых учителей как бы привязываются к частным ситуациям деятельности; начинающий учитель ориентирован скорее на текущие дела, чем на перспективу воспитания и развития учащихся; он реагирует на возникающие ситуации, но редко создает их сам. Лишь по мере накопления практического опыта учитель начинает выделять определенные стержневые идеи, направленные на организацию решения разнообразных частных задач; нередко он «переоткрывает» те общие педагогические принципы, которые им изучались в вузе, вкладывая в них более глубокий личностный смысл; учитель начинает все более точно предвидеть результаты своих воздействий; он целенаправленно создает нужные ему ситуации, «упреждая» ход событий, а также старается использовать возникающие ситуации в воспитательных целях.

Характерно, что главным ориентиром, направляющим и организующим все действия учителя, выступает ученик, по действиям и отношениям которого учитель «выверяет» самого себя. Х. й. Лийметс [61] показал, что в процессе становления учителя происходит своеобразное перераспределение отдельных компонентов в его деятельности: сначала он овладевает техническими ее приемами (умением держать себя перед классом, речью, интонацией, мимикой и т. д.), благодаря чему он оказывается в состоянии уделять основное внимание содержанию изучаемого материала и логике его изложения; затем учитель превращает само это содержание в средство организации деятельности учащихся, а центральным процессом, который учитель начинает контролировать, становится его взаимодействие с учащимися.

Опыт индивидуальный и опыт социальный. Начинающий учитель для приобретения собственного индивидуального опыта не может не пройти через все названные этапы. Однако он не остается «наедине» со своим опытом. Качество индивидуального опыта в решающей степени зависит от того, в какой мере этот опыт соотнесен с опытом других учителей, с социальным опытом коллективной педагогической деятельности в целом.

Несмотря на то что каждый учитель призван сам строить свой собственный опыт работы (за него никто этого сделать не может), при построении этого опыта он, как в зеркало, смотрится в опыт других учителей, образующих вместе с ним определенную социально-профессиональную общность. Через отношение к другим (и других к нему)

учитель оценивает и выверяет собственные идеи, собственные стратегии и собственные приемы действий. Будучи фактом его индивидуального сознания, они одновременно выступают и как общие идеи, стратегии и приемы, общие в том смысле, что разделяются в данной профессиональной общности педагогов.

Анализ становления профессионального самосознания учителя [74] показывает, что оно строится исходя прежде всего из отношения учителя к учащимся («я в глазах учащихся»). Практика непосредственного взаимодействия с учащимися убеждает учителя в том, что они ценят его, во-первых, за его компетентность как учителя-профессионала, глубоко знающего свой предмет и умеющего раскрыть его перед учащимися; во-вторых, за способность быть перед ними честным и справедливым, заинтересованным в детях, а не в самом себе, умеющим их понимать и устанавливать между ними деловые и эмоциональные контакты; в-третьих, за эмоциональную зрелость, оптимизм, жизнерадостность, энергичность и гибкость. Понимание всех этих ожиданий со стороны учащихся ставит учителя перед необходимостью постоянно развивать и совершенствовать названные качества собственной личности.

Не менее важным условием развития профессионального самосознания учителя является и его отношение к другим учителям («я в глазах коллег», «я в глазах руководства», «я в глазах молодых учителей» и т. п.). При этом каждый учитель постоянно производит оценку собственных действий по двум сравнительным шкалам: с одной стороны, он оценивает свои актуальные успехи (и неудачи) по сравнению с прошлыми достижениями, отмечая собственный рост (или, напротив, спад) и намечая перспективы своего развития в будущем; с другой стороны, учитель как индивид постоянно оценивает уровень своих достижений на основе сравнения себя с другими учителями (более старшими или более молодыми).

Занимается ли учитель индивидуальной самообразовательной работой, обсуждает ли он многообразные проблемы школьной жизни в своем педагогическом коллективе, участвует ли он в работе методических объединений, посещает ли он курсы или семинары в системе повышения профессиональной квалификации — во всех этих случаях он как бы пропускает полученную информацию через свой собственный опыт, выстраивая свою личную концепцию как бы через призму социального опыта многих поколений педагогов, обобщить который призвана педагогическая теория.

Глава 2

Отношение учителя

к психолого-педагогическому знанию

Личностное отношение учителя к знанию, потребность в нем, осознание его ценности для практической деятельности — **все** это в итоге определяется функциональным содержанием самой этой деятельности. Вместе с тем процесс реального обращения учителя к психолого-педагогическому знанию имеет глубокую личностную обусловленность. Названный процесс определяется общей позицией учителя по отношению к своей деятельности, а именно тем, в какой мере он идентифицирует себя со своей профессиональной ролью и становится активным субъектом педагогического труда. Раскроем эту проблему более детально.

Отношение учителя к профессии и его информационные запросы. Реальные педагогические проблемы, которые возникают в практической деятельности учителя, определяют его потребность в освоении знаний и опыта, накопленных в педагогической науке и практике. Однако было бы неправильно думать, что ответ на каждую возникшую в практике проблему учитель ищет в педагогической литературе или в опыте других учителей. Да и не всегда практические ситуации, порождающие такие проблемы, могут ждать своего разрешения: большинство из них требует немедленного, сиюминутного решения. Естественно поэтому, что учитель в ходе практики (осознанно или стихийно) вырабатывает для себя свой собственный, можно было бы сказать «надситуативный», подход к решению различных проблем. Любой думающий учитель время от времени сталкивается с ситуациями, когда принятые им решения не удовлетворяют его, когда он остро осознает определенный дефицит информации, для того чтобы объяснить самому себе правильность принятого решения, может быть, подтвердить свое мнение, а может быть, и попытаться найти другой ответ на возникающие в его педагогической практике проблемы. Таким образом, профессиональное самосознание становится главным посредником между деятельностью учителя и его потребностями в информации, 'призванными улучшить, оптимизировать эту деятельность.

В специально проведенном исследовании мы постарались выявить эти сложные зависимости между потребностями учителя в новых знаниях, уровнем развития профессионального самосознания и самооценок и общими ценностными ориентациями в профессиональной сфере.

Более конкретно вопросы, на которые мы стремились дать ответ в результате исследования, были сформулированы так: какие психологические факторы, связанные непосредственно с деятельностью учителя, влияют на удовлетворенность профессией, на хорошее «педагогическое самочувствие»? Каковы те мотивы, которые побуждают

учителя к тому, чтобы постоянно совершенствовать свою деятельность? Какие из многочисленных видов работ, выполняемых учителем, ему наиболее интересны и почему? Какую роль в его удовлетворенности профессией играют характер взаимоотношений, складывающихся с учениками, коллегами по профессии, и их оценки его деятельности. Все эти вопросы (в открытой или закрытой форме) были предложены учителям¹³.

Результаты анкетирования были подвергнуты различным способам математико-статистической обработки, в том числе корреляционному и факторному анализам. Интерпретируя полученные данные, можно сказать, что позиция личности по отношению к профессионально-педагогической деятельности определяется тремя основными факторами¹⁴.

Первый фактор можно назвать фактором, в котором проявляется общее отношение учителя к своей профессии. Он образован следующими признаками¹⁵: способности полностью реализованы в педагогической работе. Легко удастся найти нужный тон в общении с классом. Ученики обращаются с просьбой о практических советах. Ориентирован на внеурочное общение с учащимися. Все основные вопросы программы может изложить интересно. Коллеги обращаются за советами. Нет желания менять специальность (удовлетворение специальностью). Большой стаж работы.

Нетрудно заметить, что первый фактор характеризует общую удовлетворенность учителя, основанную на самореализации его личности в деятельности («нет желания менять специальность», «способности полностью реализованы в педагогической работе»). Наиболее существенным условием, создающим такое «самочувствие» педагога, является его позиция в коллективе учителей: в какой мере он является педагогом, которого считают специалистом своего дела (коллеги обращаются за советами, как помочь трудным ученикам; коллеги обращаются с вопросами по предмету). Это «самочувствие» связано и с хорошими отношениями учителя с учениками (насколько удастся ему контакт с ними, имеют ли место неформальные отношения между ними, пользуется ли учитель доверием у учеников и т. п.). Таким образом, ядро анализируемого фактора составляют признаки, характеризующие

¹³ Исследование проводилось в виде анкетирования учителей. Анкета «Ваше мнение о преподавании предмета» включала ряд блоков: мотивационно-личностный, характеризующий структуру самой образовательной деятельности, профессиональной направленности личности педагога и пр.

В выборке представлены учителя различных регионов страны (677 человек). Анкетирование проводилось в 1981—1984 гг.

¹⁴ Факторному анализу были подвергнуты данные, полученные нами в процессе анкетирования 260 учителей.

¹⁵ Признаки здесь и далее описаны в той форме, в какой они предъявлялись учителям в вопросах анкеты.

поведение учащихся и коллег по отношению к учителю. Для учителя значимо, как его оценивают другие. Соответственно учитель оценивает и себя как человека, способного (или не способного) оказать помощь, наладить хорошие взаимоотношения с другими людьми, стать незаменимым в разрешении каких-то практических вопросов и т. п.

Характерно, что стаж работы в школе определяет полюс признаков, образующих данный фактор. Склонность считать, что способности еще не реализованы, осознание неумения устанавливать контакт с учащимися характерны для определенной группы молодых педагогов с небольшим стажем работы. Позиция учителей, имеющих большой стаж работы и удовлетворенных ею, основывается на осознании той роли, которую педагог должен выполнять как воспитатель (ориентация на общение и за пределами урока), как учитель (ориентация на то, чтобы весь материал был интересным) и как пропагандист педагогических знаний (ориентация на лекционную работу). С другой стороны, его удовлетворенность основывается на осознании собственной роли в коллективе учителей.

Второй фактор характеризуется следующими признаками:

1. Учитель на уроке должен стремиться к тому, чтобы обсуждать материал (должен хорошо объяснить все сам).
2. Для учителя чрезвычайно важно заинтересовать учащихся темой урока (заинтересованность учащихся темой урока не является необходимой для того, чтобы они поняли материал).
3. Личностные характеристики учащихся, в частности неуверенность в себе, чаще всего обуславливают плохое усвоение знаний (трудности у учащихся возникают прежде всего оттого, что у них есть пробел в знаниях).

Если первый фактор является общим, объединяющим признаки, характеризующие педагогическую направленность учителя во всех основных сферах его деятельности, то данный фактор раскрывает характер этой направленности по отношению к определенной сфере его деятельности, а именно — к его направленности в сфере обучения учащихся. Фактор характеризует два типа направленности учителей: тип направленности, в основе которой лежит планирование продвижения личности ученика в процессе обучения (и в этом случае в центре внимания учителя оказываются формирование познавательных потребностей ученика, учет его индивидуальных особенностей), и тип направленности, в основе которой лежит ориентация учителя на непосредственное достижение эффекта усвоения знаний.

Третий фактор образован такими признаками:

1. Жизненный опыт — для того, чтобы заняться административной работой (не претендует на административную работу).
2. Есть методические находки, интересные для других (пожалуй, их еще нет).
3. Внеурочные контакты с учащимися ярко характеризуют учителя как педагога (на уроке достаточно возможностей для общения с учащимися).
4. Предпочел бы работать в коллективе преимущественно молодых учителей (предпочитает опытных учителей).
5. Что подумают другие, мало беспокоит (небезразличен к мнению окружающих).
6. Лекционная работа приносит не меньшее удовлетворение, чем проведение урока (урок приносит большее удовлетворение, чем выступление перед взрослой аудиторией).
7. Способности полностью реализуются в преподавательской работе (в работе не полностью реализованы возможности).

Признаки, составляющие этот фактор, раскрывают отношение учителя к возможным перспективам в его работе. У одной группы учителей значимость педагогической профессии связана с обязательным выходом за рамки школы — в лекторскую, методическую, административную работу. Для другой группы учителей высокий статус учительской профессии связан прежде всего с процессом преподавания, с системой учебно-воспитательной работы в процессе преподавания.

Интересно отметить, что если первый (общий) фактор содержит в себе признаки, характеризующие отношение учителя к другим учителям и к учащимся (феномен «я — другие»), то два последующих фактора дифференцируют это общее отношение: с одной стороны, отношение «я — учащиеся» (второй фактор), а с другой — отношение «я—коллеги» (третий фактор). По-видимому, характер названных отношений как раз и определяет мотивацию профессиональной деятельности педагога и его удовлетворенность своей работой.

Полученные результаты подтверждают гипотезу о том, что в основных типах направленности учителя в профессиональной сфере отражается главная специфика его профессии — ориентация на взаимодействие с другими людьми, когда оценки со стороны учащихся и коллег формируют профессиональную самооценку учителя, которая, в свою очередь, определяет его общую удовлетворенность результатами своего труда, выбор им обучающих стратегий, ориентацию на дальнейшее профессиональное самосовершенствование.

Однако, как влияет эта общая направленность личности учителя на его запросы и потребности в сфере профессионального самообразования? Потребности в получении

новой информации, предпочтение тех или иных источников знаний связаны, как показали данные опросов и бесед с учителями, с тем, как оценивает учитель для себя значимость выполняемых им различных функций, как ранжирует их по степени важности. Ниже мы приводим таблицу, в которой каждый вид деятельности оценивался учителями по 5-балльной шкале (5 — наивысшая оценка значимости данного вида работы среди других).

Изучение избирательных предпочтений учителя в информационной сфере, а именно изучение связи этих предпочтений с профессионально-личностной ориентацией учителя на различные аспекты своего труда, показало их прямую зависимость от характера его ориентации, от интереса и активности в различных сферах своего труда.

Так, учитель, который в первую очередь ориентируется на высокое качество выполнения преподавания предмета и испытывающий удовлетворение от нее, обычно проявляет и высокий интерес к научно-теоретическим проблемам своего предмета ($r=0,74$), к проблемам методики ($r = 0,55$) и психолого-педагогическим проблемам организации учебной деятельности учащихся ($r=0,69$). Высокая активность учителя как исследователя и методиста (выступление с докладами на методобъединениях, педчтениях, частое обращение других учителей за советами) определяет и характер профессионального чтения: чтение с целью ознакомления с новыми идеями в области проблем методики; чтение с целью ознакомления с опытом других учителей; чтение литературы по разным областям педагогических знаний при подготовке к уроку, к выступлению и т. д. Полученные данные свидетельствуют о том, что в основе избирательности и предпочтений учителя лежит осознание им важности тех функций, которые он выполняет как профессионал: чем шире круг практических проблем, которые учитель оценивает как профессионально значимые, тем богаче его запросы по отношению к информации, тем шире круг его профессионального чтения. Естественно, что наибольшую познавательную активность и разносторонность в сфере профессионального самообразования реализует учитель, который ориентирован на разнообразные виды педагогической деятельности: преподавание предмета, организацию учебной деятельности учащихся, методическую и исследовательскую деятельность (табл. 2).

Таблица 2

Характеристика отношения учителя к различным видам практической деятельности (результаты приводятся в процентах от общего числа опрошенных, $n=677$)

Профессионально-личностная ориентация на	Распределение ответов				
	5	4	3	2	1
Преподавание предмета	31,3	28,9	8,6	12,2	19,0
Воспитательную деятельность	11,5	31,1	13,5	14,2	29,7
Методическую деятельность	14,2	32,3	16,3	14,6	22,6
Деятельность, связанную с обобщением и популяризацией психолого-педагогических и методических знаний	21,8	19,3	27,8	9,1	22,0

Полученные результаты позволяют сделать вывод и о том, что в запросах учителя проявляется сложный профессионально-личностный синдром: его социальные установки и ценностные ориентации, его направленность в профессиональной сфере: а) ориентации на использование знаний преимущественно на уровне конкретных практических рекомендаций (они сочетаются с аналогичной позицией учителя и по отношению к собственной деятельности, к накоплению индивидуального опыта в форме конкретных рекомендаций, частных приемов); б) ориентации на использование знаний не только в форме конкретных разработок, но и теоретического осмысления практических проблем (что является показателем исследовательского характера деятельности учителя и стиля его профессионального мышления).

Дальнейший, более детальный анализ запросов учителя в профессиональной сфере дал возможность более четко проследить сочетание двух типов ориентации в индивидуальном опыте и запросах учителя. Первый из них отражает потребности учителя в обеспечении конкретного процесса осуществления педагогической деятельности, второй — запросы, направленные на углубление и осмысление тех психолого-педагогических идей и концепций, которые лежат в основе разрабатываемых стратегий педагогического воздействия.

Анализ процесса профессионального самообразования учителя с указанной выше позиции представлен в табл. 3.

Таблица 3

Характеристика позиций учителя в сфере профессионального самообразования (результаты даны в процентах от общего числа опрошенных, $n=677$) *

Что побуждает вас заниматься самообразованием?	Распределение ответов				
	5	4	3	2	1
Желание углубить знания по психологическим проблемам обучения	23,9	43,5	25,1	6,0	1,5
Стремление расширить кругозор по общим вопросам педагогики	17,5	50,4	25,6	5,7	0,8
Желание получить методические рекомендации по отдельным разделам и темам учебного материала	37,6	49,0	13,0	0,4	—
Стремление получить конкретные рекомендации для повышения эффективности уроков	51,5	37,3	7,5	3,5	0,2

* Ответы учителей оценивались по 5-балльной шкале (5 баллов — наибольшая степень выраженности интереса — «очень важно», 1 балл — «практически не пользуюсь»).

Обращение к источникам чаще всего мотивируется целями получения методических рекомендаций по отдельным разделам, темам урока (88,8%)¹⁶. Несколько ниже учителя оценивают значимость литературы по психологическим проблемам обучения и воспитания (67,4%) и по общим вопросам **педагогики** (67,9%). Однако две трети учителей считают их **достаточно** важными и значимыми источниками самообразования.

Как можно интерпретировать эти результаты? Можно ли считать заинтересованность учителя в использовании прямых методических рекомендаций (поурочного типа) негативным фактом?

Действительно, вместо самостоятельной проработки стоящей перед ним задачи (отобрать нужное содержание к уроку, выбрать адекватные ситуации, методы его подачи, подобрать нужные задания или составить их самому) учитель стремится получить все это в готовом виде. Именно так обычно оценивается и меньшая представленность в запросах учителя потребности обращения к психолого-педагогической литературе по сравнению с методической. Однако вряд ли возможно так однозначно интерпретировать данную ситуацию. Конечно, если учитель ограничивается использованием одних лишь учебно-методических материалов, его запросы становятся чисто утилитарными. Однако большая часть учителей, как показали результаты анкетирования, испытывают потребность в психолого-педагогической литературе, сочетая оба вида потребностей.

Следует обратить внимание на еще один очень важный факт: изучались потребности учителя, а не процесс реального отбора и использования знаний. Естественно, что в каких-то аспектах они могут и не совпадать. Однако наличие достаточно выраженных

потребностей в такого рода литературе наряду с потребностями в методических рекомендациях свидетельствует о том, что большинство учителей стремятся к самостоятельному осмыслению методической литературы, к тому, чтобы использовать методическую литературу прежде всего как педагогический инструментарий, который профессионально важен для отбора содержания и выбора методов в конкретных ситуациях учебного процесса. Более того, вероятно, чем богаче учебно-методическая оснащённость непосредственной деятельности учителя, тем шире его возможности для самостоятельной и глубокой переработки ведущих идей и концепций, представленных в психолого-педагогических работах теоретического характера, так как объектом его внимания становится не только свой опыт, но и опыт других педагогов, идеи ведущих методистов и т. д.

Поскольку обращение учителя к психолого-педагогической литературе прежде всего связано с потребностью в углублении имеющейся у него концептуальной картины профессионально-педагогической деятельности, то « оценка психологической, педагогической и методической литературы осуществляется как правило не по признаку их прямой инструментальной значимости, а за то, что в них содержатся новые конструктивные (эвристические) идеи относительно форм и методов, разрабатываемых в психолого-педагогической науке и в передовом педагогическом опыте, которые могут быть внедрены в практику.

Как уже отмечалось, имеется и ещё одна, более широкая группа запросов, с которыми учителя обращаются к источникам знания. Мы имеем в виду потребность учителя, как и любого образованного человека, в расширении своих знаний о развитии различных областей социальной жизни, науки, техники, культуры, что определяется не только обычной познавательной любознательностью, но и стремлением к более глубокому осмыслению жизненных явлений и событий. Для учителя эта потребность приобретает особое (собственно профессиональное) значение. Развитие мировоззрения, общей культуры, широты интересов — важнейший показатель развития учителя как личности, как индивидуальности, имеющей ключевое значение и для характеристики его деятельности как учителя-профессионала.

Для учителя-профессионала чрезвычайно важно умение видеть и решать важнейшие вопросы жизни и труда в социальном аспекте, умение проектировать личность ученика как гражданина. Глубина и отчетливость видения в современном школьнике человека будущего проявляют гражданскую позицию самого

педагога, несущего ответственность за судьбы молодого поколения, за их идейно-нравственный облик и духовный рост.

Потребности учителя в расширении и углублении знаний в области методологических проблем научного знания, социальной жизни общества, как правило, тесно связаны с потребностями в развитии общей культуры, и особенно гуманитарной культуры. Только в контексте всех этих проблем учитель может продуктивно, на высоком уровне компетентности решать такие принципиально важные задачи, как отбор содержания для учебных занятий, выбор наиболее эффективных для тех или иных условий методов обучения, диагностика и прогнозирование личности ученика.

Это осознают и сами учителя. Так, по данным опроса, более 700 учителей литературы (70%) отметили первостепенную значимость для них обогащения общей культуры и эрудиции; на второе место они поставили проблему духовного контакта с учащимися (свыше 50% ответов); лишь на третье по значимости место (48%) вышли оценки уровня методического мастерства. По-видимому, профессиональная деятельность требует органического сочетания всех этих качеств (естественно, в их индивидуальном преломлении). Аналогичные данные получены и при изучении самооценок учителей других предметов.

Однако выявление запросов дает возможность лишь в самом общем виде определить границы использования теоретических знаний различного вида в практическом мышлении и практической деятельности учителя. Важно проследить, как реализуются и трансформируются эти общие информационные запросы в процессе обращения учителя к тем или иным конкретным источникам знаний.

Соотношение запросов учителя к психолого-педагогической информации и процесса реального ее использования. В запросах учителя к источникам знаний отражаются, как уже было показано, различные виды его потребностей в информации, тесно связанные с его личностной вовлеченностью в профессию и удовлетворенностью ею.

Полученные результаты дали основание предположить, что запросы учителя, отражая его «потребностное будущее», могут служить основанием для оценки его целей, предполагаемых намерений и желаний. Поэтому вряд ли их можно в полной мере считать индикатором реального процесса предпочтений в информационной сфере. Для учета реальных предпочтений учителя в информационной сфере необходимы дополнительные показатели, которые характеризовали бы тот действительный отбор информации из источников, который осуществляет учитель.

Профессиональный опыт, который учитель осваивает в процессе самообразования,

представлен главным образом в психолого-педагогической и методической литературе, которая в зависимости от ее направленности в сферу практической деятельности учителя обращает в его адрес разнообразные типы профессионально-педагогических знаний: информационные, теоретические, прикладные. Наибольший синтез профессиональных знаний — педагогических, психологических, предметных, методических, — необходимых учителю для решения конкретных практических задач, осуществляют предметно-методические журналы.

С целью сопоставления запросов с процессом реального использования знаний нами была разработана специальная экспериментальная методика. Первоначально учителя отвечали на вопросы, касающиеся их запросов к предметно-методическому журналу¹⁷: какие статьи они предпочитают читать (теоретические, прикладные, информационные и т. п.).

В другой серии эксперимента учителям предлагалось ответить на вопросы, касающиеся характера и частоты использования материала из предметно-методического журнала.

В заключительной серии эксперимента учителям предлагалось в условиях индивидуального эксперимента оценить некоторые статьи (заранее отобранные нами) до и после их прочтения. Оценка статей до их прочтения осуществлялась на основе названия и беглого просмотра и только по параметру ее направленности (теоретическая, прикладная, информационная и т. п.) и возможности ее использования. После прочтения статьи оценивались по ряду параметров (доступность, теоретическая значимость, ценность для практического использования т. п.).

Соотношение запросов и реального использования источников свидетельствует, как можно было предполагать, о степени осознанности учителем своих потребностей в информации и адекватности их оценки. Вместе с тем оно раскрывает те потенциальные возможности учителя в приобщении к источникам знаний, реальные «зоны роста», которые могут быть объектом стимуляции в процессе повышения квалификации.

Результаты анализа ответов учителей (1-я серия эксперимента) показали, что методический журнал является основным источником профессиональных знаний для 100% учителей. Значительная часть учителей (35,2%) обращались к журналу еще во время обучения в педвузе. Большинство же учителей (57,6%) стали постоянно использовать журнал с началом практической деятельности. Структура познавательных запросов учителей по отношению к журналу представлена в табл. 4.

¹⁷

В эксперименте участвовали учителя иностранных языков; выявлялось их отношение к журналу «Иностранные языки в школе».

Таблица 4

Характеристика познавательных запросов учителей к предметно-методическому журналу (количество запросов дано в процентах от общего числа опрошенных, $n=677$)

№ п/п	Запросы учителя по отношению к журналу	Характеристика ответов				
		Очень интересуется	В определенной мере	Мало интересуется	Очень мало интересуется	Совсем не интересуется
1	2	3	4	5	6	7
1	Желание получить конкретные рекомендации для практической работы	62,3	25,7	5,5	0,7	5,8
2	Стремление ознакомиться с интересным опытом работы учителей	61,6	26,4	7,1	0,7	4,2
3	Стремление ознакомиться с новыми идеями в области педагогики, психологии обучения и воспитания	47,4	25,9	16,1	3,7	6,9
4	Стремление к отбору дидактического материала для занятий	42,2	29,8	17,2	1,5	9,3
5	Интерес к поиску новых методических идей, подтверждающих собственные данные, наблюдения, опыт и т. д.	28,2	17,7	16,1	10,3	27,7
6	Стремление ознакомиться с новыми идеями в области теоретических проблем методики	16,5	19,6	34,4	11,5	18,0
7	Интерес к исследовательской работе, обобщению собственного опыта	13,9	31,9	27,8	20,8	5,6
8	Интерес к научно-теоретическим проблемам самого предмета	9,0	10,2	27,9	17,1	35,8
9	Интерес к написанию собственных статей	4,0	12,5	26,0	30,5	27,0

Как показывают результаты, учитель заинтересован в том, чтобы получать профессионально-педагогическую информацию широкого профиля: прежде всего по методике, передовому опыту, но также и новые идеи в области методики, педагогики, психологии, новые методы и способы работы, подтверждающие его индивидуальный опыт (около 50%). Иначе говоря, по своим исходным ориентациям учителя в преобладающем большинстве выступают не просто потребителями и реализаторами научно-методической информации, но и создателями тех практических разработок, которые обращены непосредственно к учащимся.

Вместе с тем можно констатировать невысокий интерес к научно-теоретическим проблемам самого предмета (19,2% учителей интересуется журнал с этой целью, а 52,9% —практически не интересуется). Интерес к поиску новых методических идей, подтверждающих собственные данные, наблюдения, опыт, проявляет около 50% учителей, остальные или проявляют малый интерес (26,4%), или совсем не интересуются (27,7%).

С целью выяснения реальных предпочтений различных типов информации, публикуемых в предметно-методическом журнале, и соотношения их с запросами учителей был осуществлен анализ результатов опроса учителей, предваряемый контент-анализом содержания самого журнала¹⁸.

¹⁸ С этой целью были проанализированы по определенным параметрам все виды материалов, публикуемых в журнале (846).

В качестве ведущих категорий анализа была «целевая характеристика публикации», а также «проблема и ее авторское решение». Параметр «целевая характеристика публикации», характеризующий педагогическую деятельность как процесс решения задач, позволял определить функциональную направленность статьи по отношению к творческим возможностям ее использования учителем: теоретическая (проблемная, информационная), прикладная (методические рекомендации, методические разработки, описание опыта работы учителей), дидактический материал. Анализ публикации по параметру «проблема и ее авторское решение» выявлял способ ее решения автором. Одним из таких способов, по нашему мнению, являлось синтезирование автором различных аспектов знаний (предмета, психологии, педагогики, методики и др.) для решения поставленной проблемы. Другим способом был детальный анализ определенных аспектов знаний (в области языкознания, методики, психологии и др.).

Как показал контент-анализ, теоретические знания информационного и проблемного характера составляют 33,5% общего объема журнала. Собственно информационные материалы, информационно-инструктивные материалы составляют 10,4%. Наибольший объем среди прикладных знаний (22,5%) занимает описание опыта работы отдельных учителей.

Значительно меньший объем в составе прикладных знаний занимают материалы в форме методических рекомендаций (12%), в которых уже выделена методическая идея опыта по отношению к методам обучения и воспитания в конкретных условиях ее реализации, а также материалы, представленные в форме конкретных методических разработок (3,4%), отражающих принципы отбора содержания учебного материала — новых фактов, идей, проблем и методов. Такая информация представляет собой уже дидактически обработанный материал для учащихся и учителя, в них дана инструментровка принципов обучения в зависимости от конкретных условий.

Дидактический материал составляет 29% общего объема журнала.

Таким образом, анализ содержания научно-методического журнала показал, что значительная часть теоретического и прикладного материала требует от учителя определенных умений, связанных с аналитическим подходом к переработке информации в профессиональных целях.

Анализ ответов учителей, выясняющих круг их реального профессионального чтения, дал возможность высказать ряд предположений, касающихся как запросов в сфере профессионального чтения, так и отбора информации в процессе реального ее использования.

Сопоставление запросов учителей к предметно-методическому журналу и реальных

предпочтений осуществлялось по отношению к основным видам материала, представленным в журнале (см. табл. 5).

Таблица 5

Сводная таблица ориентации учителя и журнала в сфере информации*, %

Характеристика избирательности в информации Тип материала	Журнал	Запросы учителя	Реальный процесс использования
Теоретические статьи	33,5	35,4	26,5
Дидактический материал	29,0	16,1	20,2
Описание опыта	22,5	17,9	18,8
Конкретные методические разработки	3,4	12,7	16,2
Другие материалы	11,6	17,9	18,3

* За 100% принято общее число статей и обращений к журналу учителя с той или иной целью.

Анализ полученных результатов показал, что, наряду с общими тенденциями, характеризующими ценностные ориентации предметно-методического журнала как источника знаний для учителя, запросами учителя и его предпочтениями в процессе реального чтения, существуют значительные различия, хотя общие тенденции в большинстве аспектов сохраняются; обнаружены существенные различия в соотношении теоретических и прикладных знаний, а также дидактического материала. Это выражается в том, что в реальном чтении учителя сужается круг теоретических знаний (26,5%, в запросах — 35,4%) и, наоборот, расширяется круг прикладных знаний (55,2%, в запросах — 46,7%), а также дидактического (вспомогательного) материала (20,2%, в запросах — 16,1%).

Наиболее интересны факты, характеризующие ориентации на теоретические материалы. По существу, нет разницы между ориентацией журнала и ориентациями учителей, однако в реальном процессе использования общий эффект их использования значительно снижается (35,4% — запрос, 26,5% реальное использование).

Происходит и перегруппировка внутри теоретических и прикладных знаний: сужается круг теоретических материалов, синтезирующих различные аспекты профессионально-педагогических знаний, в то время как круг прикладных материалов в форме методических разработок возрастает (16,2%, в запросах — 12,7%).

Все это дает основание сделать следующие выводы. Во-первых, следует отметить, что запросы учителя хотя и отражают его позицию в целом, но не раскрывают в полной мере реальных потребностей и возможностей использования информации. Это можно, на наш взгляд, объяснить, по крайней мере, двумя причинами: реальный контакт с источником приводит как бы к новому переформулированию предмета запроса, его переосмыслению, на что, бесспорно, оказывает влияние характер тех «предложений», которые делаются в статьях. Иначе говоря, встречаясь с интересной и нужной

информацией, учитель, естественно, конкретизирует свой первоначальный запрос, а иногда и формулирует новый. Это предположение полностью подтвердилось в ситуациях, когда учителю предлагалось прочесть те статьи, о которых он уже высказал свое мнение (после их беглого просмотра) как о не представляющих для него интереса. После прочтения подавляющее большинство учителей нашли статьи интересными и нужными для практики.

Анализ процесса чтения учителями отдельных статей показал, что наиболее общими критериями оценки научно-методических статей учителями являются параметры доступности изложения для их понимания и значимости для них рассматриваемой проблемы. Однако эта общая оценка по отношению к статьям разного типа получает дальнейшую конкретизацию. Проблемные теоретические статьи оцениваются учителем в первую очередь (по основной идее и замыслу, который воплощен в структуре текста. Прикладные статьи оцениваются учителями за реальную возможность использования в практике собственной деятельности. Вместе с тем высоко оценивается в прикладных статьях такой параметр, как реализация замысла в структуре текста. Вероятно, данные параметры оценки связаны с убедительностью обоснования конкретных приемов и методов.

Логико-семантический анализ статей, получивших предпочтение учителей, выявил четкую логическую структуру построения их содержания. Авторы этих статей пытаются включить читателя в активное восприятие сообщения путем стимулирования его потребности *т* творческом решении рассматриваемой проблемы, активизации запросов учителей, интересов и ожиданий, показа практической значимости проблемы, апелляций к учителю.

Логико-семантический анализ статей, получивших наименьшее число выборов, показывает, что это статьи, как правило, имеющие сложную, разветвленную логическую структуру с большим количеством побочных «логических ветвей», затрудняющих чтение и как бы уводящих читателя в сторону от основной магистрали. Кроме того, это статьи, в которых часто используется специальная терминология, не имеющая прямого выхода в методический план. Редко у учителя вызывают интерес теоретические статьи, в которых автор не устанавливает во введении связи между теми вопросами, которые он рассматривает, и методическими проблемами, которые решает сам учитель. Нередко бывает так, что поставленные автором теоретические вопросы имеют прямое отношение к методической работе учителя, однако переход от научной теории к конкретным методически важным вопросам требует еще таких дополнительных разъяснений, которые в этой статье не даны. В таких случаях учитель может

назвать статью неактуальной и недостаточно методически ценной, хотя она поднимает очень важные для него вопросы, но на слишком абстрактном уровне. Как показал анализ, предпочтения учителей получили те статьи, в которых устанавливается прямая связь с конкретными ситуациями обучения учащихся на уроке или во внеурочное время.

Таким образом, анализ показал, что учитель нуждается в таком синтезировании в статьях научно-методических знаний, которые соответствуют тем проблемам, которые возникают в его практике. Иначе говоря, учитель, обращаясь к источнику, как правило, идет от своих собственных проблем и, естественно, оценивает его в первую очередь по этому параметру.

Однако в процессе контакта с автором текста учитель может изменить свою первоначальную позицию, «пойти за автором» в постановке и оценке важности тех или иных проблем. Особенно это касается научных идей, новых методических позиций и т. п. Очевидно, такой контакт с источником, когда учитель не только получает ответ на поставленный вопрос, но и (Принимает новую проблему, соглашается с ее важностью, а может быть, переориентируется по отношению к оценке значимости исходных запросов, и является самым плодотворным и внутренне обогащающим учителя.

Глава 3

От идеи к решению

Процессы принятия педагогических решений, характеризующие творческую активность личности учителя, осуществляются не сами по себе, а на основе вполне определенных принципов. Каждый учитель принимает решения самостоятельно, индивидуально, творчески; тем не менее для принятия этих решений он пользуется некоторыми обобщенными основаниями (принципами, критериями и т. п.), которыми он овладевает в процессе своей теоретической и практической подготовки и которые регулируют его действия.

Понятийный аппарат педагогического мышления. Как известно, по отношению к мыслительной деятельности всякое знание выступает в двух основных функциях: знание как *цель* (продукт) мыслительной деятельности и знание как *средств* (основание) для решения практических задач. Когда человек усваивает систему знаний, выработанных в ходе общественно исторической практики, в ходе развития науки и культуры, тем самым развивает свой категориальный (понятийный) аппарат, получая социальные по своей природе интеллектуальные средства для более эффективной регуляции деятельности.

Регулятивная функция знания заложена в самой его природе ¹⁹. Возьмем в качестве простого примера социально-психологическое понятие лидера, т. е. члена группы, за которым она признает право принимать решения в значимых ситуациях, индивида, который способен играть ведущую роль в организации совместной деятельности группы и регулировать межличностные отношения в группе. Если я владею содержанием этого понятия, если я умею к тому же различать роли официального [руководителя и неформального лидера, если я понимаю, что [существуют разные стили лидерства (лидер, ориентированный на решение деловых проблем, и лидер, ориентированный на эмоциональные проблемы межличностных отношений), то вполне естественно, что я смогу с достаточной определенностью разбираться в отношениях, сложившихся в данной конкретной группе учащихся, анализировать причины гармонизации жизни этой группы (либо причины возникающих в ней конфликтов), выявлять индивидов, обладающих способностью быть лидером и т. п. Таким образом, мои знания (представления и понятия) суть основания, которые определяют мой способ видения конкретных педагогических ситуаций, зону поиска моих решений и моих действий.

Об этом хорошо сказано у С. Г. Выготского: «...воспринимать вещи по-иному означает в то же время приобретать иные возможности действия по отношению к ним. Как на шахматной доске: иначе вижу — иначе играю. Обобщая собственный процесс деятельности, я приобретаю возможность иного отношения к нему» [29, т. 2, с. 220].

Обобщенная система научных понятий позволяет все более глубоко понимать окружающую действительность и преобразовывать ее. При этом организуют эту понятийную систему фундаментальные понятия той или иной науки — категории, отражающие наиболее существенные связи и отношения реальной действительности и определяющие направленность мышления на получение все новых и новых знаний об этой действительности.

Категориальные структуры мышления позволяют человеку организовывать и осмысливать поступающую к нему информацию (категоризация чувственных данных). Поэтому все конкретные знания об окружающей действительности приобретают для человека категориальный характер. Категории функционируют в сознании человека и как наиболее общие понятия, и как исходные схемы мышления, которые направляют мысль на поиск наиболее фундаментальных характеристик

¹⁹ «Иметь понятие о том или ином объекте — это значит уметь мысленно воспроизводить его содержание, строить его. Действие по построению и преобразованию мысленного предмета является актом его понимания и объяснения, раскрытия его сущности» (В. В. Давыдов [32, с. 105]).

объекта. «В марксистской философии разработан вопрос о связи категорий мышления с различными сферами действительности. В аспекте внешнего материального мира категориям соответствуют универсальные стороны вещей, предметов, явлений действительности, в плане предметно-практической деятельности общественного человека категории фиксируют всеобщие схемы этой деятельности, а в аспекте гносеологии категории являются формами мышления, ступенями поступательного движения познания» (Э. К. Лиепиныл [60, с. 58]).

Таковы прежде всего общефилософские категории (сущность и явление, причина и следствие, качество и количество, содержание и форма), таковы и более специфичные конкретно-научные категории этики, социологии, психологии.

Усвоение системы категорий и соподчиненных с ними понятий (например, таких психологических категорий, как «деятельность», «общение», «мышление», «сознание», «коллектив», «личность», «развитие») формирует своеобразные «категориальные рамки», сквозь призму которых учитель воспринимает и интерпретирует конкретные ситуации, возникающие в процессе его взаимодействия с учащимися.

Проблема категориального строя мышления с особой остротой поставлена М. Г. Ярошевским в его работах по психологии научного творчества [125]. Он подчеркивает, что изучать мышление в отрыве от его категориального аппарата нельзя, поскольку объект, постигаемый мышлением, дан в системе категорий, отражающих достигнутый на данный момент времени уровень развития научного знания.

Однако проблема категориального строя мышления — это не только проблема психологии научной деятельности, но и важнейшая проблема психологии практического мышления, практического интеллекта²⁰. Сложность решения этой проблемы связана с тем, что учитель, как и любой другой профессионал-практик, пользуется интегративной системой категорий и понятий: общефилософских, логических, этических, эстетических, психологических, методических и т. д.

Как уже говорилось, практические задачи, которые решает учитель в ходе своей педагогической деятельности, являются задачами комплексными и многосторонними; при их решении учителю необходимо принимать во внимание все многообразие условий, образующих конкретную ситуацию деятельности. Поэтому перенос теоретических знаний в практику не является прямым; он включает в себя ряд переходных звеньев, связанных с преобразованием теоретических знаний, которые интегрируются вокруг определенной практической проблемы, имеющей целостный и многосторонний характер, и переводятся на язык практических действий учителя.

Естественно, при этом понятийный аппарат педагогического мышления остается наиболее общей основой, регулирующей процессы выработки и принятия практических решений учителя. Важно, однако, проследить, каким образом в мышлении учителя происходит преобразование общих понятий в процессе решения конкретных педагогических задач.

Искусство строить решения. В известной книге Ш. А. Амонашвили «Здравствуйте, дети!» [8] автором описывается опыт работы по экспериментальному обучению детей шестилетнего возраста. Мы не будем анализировать названную работу в целом, а обратим внимание лишь на те ее моменты, которые нас сейчас более всего интересуют, т. е. на процессы решения педагогических задач и на понятийный аппарат, определяющий регуляцию этих процессов.

Ведущая идея, проводимая автором через всю работу, состоит, в самом общем виде, в том, чтобы поставить каждого ученика в позицию активного субъекта учения. Согласно Ш. А. Амонашвили, ребенок— активное существо, открытое для познания и желающее учиться. Всю работу поэтому необходимо построить так, чтобы создать в обучении такие психолого-педагогические условия, которые бы позволили шестилеткам проявлять свойственную им от природы активность, самостоятельно приходить к познавательным открытиям, испытывать радость от совместной познавательной деятельности, труда, игры, общения. Ребенок должен поверить в свои познавательные силы, преодолевая трудности и одерживая интеллектуальные победы, иначе он утратит охоту к учебе. Что же касается педагога, то он сможет направить активность ребят в нужное русло только в том случае, если он будет жить интересами ребят, понимать их стремления и трудности, ставить себя на их место и, исходя из этого, конкретизировать задачи и способы обучения. Таковы руководящие принципы, определяющие подход автора к решению многообразных задач, которые возникают в конкретных ситуациях его деятельности: на уроках, во внеурочное время, в работе с родителями.

Вот одна из таких ситуаций. Шестилетки очень импульсивны: они всегда готовы немедленно отвечать на любые вопросы учителя; для них интереснее сам процесс общения с учителем (процесс, в котором они стараются проявить свое «я»), чем предварительное обдумывание своих ответов; их язык словно бы опережает мысль. Как же учителю следует поступать в условиях этой типичной для шестилеток ситуации? Прямые призывы: «Думайте!», «Не шумите, а думайте про себя!», «Поднимайте руки, лишь когда ответ готов!» — абсолютно непригодны, поскольку дети еще не понимают, что значит думать про себя, и не знают, как вообще надо думать. Словом, задача учите-

ля—найти условия, в которых бы у учащихся с необходимостью возникла потребность предварительно обдумать правильность своего ответа и формировалось понимание того, как это нужно делать.

Как только задача поставлена, возникает необходимость разработать конструктивно-методическую схему ее решения. Ш. А. Амонашвили определяет, в частности, некоторую систему условий, соблюдение которых, по его мнению, будет содействовать решению поставленной задачи: буду сам рассуждать вслух и наглядно действовать с предметами на виду у всех; буду вовлекать ребят в свободное обсуждение, доказательство, опровержение; буду давать им специальные задания, решение которых невозможно без напряженной мысли, и помогу им построить последовательный план умственных операций; буду подкреплять стремление каждого ребенка быть вдумчивым и «не спешить языком». Нетрудно заметить, что эта конструктивная схема воплощает и конкретизирует в себе те общие идеи, которые связаны с организацией активной деятельности учащихся; вместе с тем в этой схеме уже учитывается и конкретная ситуация, т. е. необходимость сдерживать импульсивность учащихся и развивать их способность к предварительному обдумыванию своих ответов.

Заключительный этап решения данной задачи — реализация конструктивного замысла, на котором Ш. А. Амонашвили применяет спектр разнообразных приемов. Он вступает в игру с ребятами, становясь «рассеянным», допуская «ошибки», побуждая учащихся вступать с собой в дискуссию. Он предлагает шестилеткам такие задачи и примеры, которые они могут правильно решить только при тщательном предварительном анализе. Например, он рисует на доске две группы квадратов, причем одну из групп, состоящую из 9 квадратов, он помещает на большой площади, а другую группу, состоящую из 10 квадратов, он рисует на гораздо меньшей площади. Ребята, как правило, сначала ошибаются, говоря, что в первой группе квадратов больше (шестилетки сначала ориентируются на величину площади, по которой разбросаны квадраты, но не пересчитывают их). Иными словами, он ставит своих учеников перед необходимостью задержать свои импульсивные ответы и делать предварительный расчет квадратов. Затем он предлагает серию аналогичных примеров (на одном поле — три маленькие груши, на другом — две большие, вопрос состоит в том, чтобы определить, где груш больше). Как только один из учеников решает этот пример правильно, Ш. А. Амонашвили торжественно идет через весь класс к нему, пожимает руку и благодарит его за то, что он умеет думать. Когда ученик задумывается у доски, учитель говорит детям вполголоса, чтобы они обратили внимание на то, как сосредоточился ученик, и на то, как он думает, не давая волю своему языку.

Здесь необходимо сделать одно замечание, касающееся техники реализации замыслов педагога. Дело в том, что процесс реализации замыслов есть не что иное, как непосредственное общение и взаимодействие между учителем и учащимися, процесс, который определяется, по Ш. А. Амонашвили, способностью учителя устанавливать контакт и взаимопонимание с учащимися и который зависит от индивидуального стиля работы учителя, от его личности в целом. Технические приемы, используемые учителем (один из приемов — одним учителем, другие — другим), только тогда могут приобрести свою действенность, когда они будут одухотворены личным гуманистическим отношением к детям и когда они станут органичной частью делостной системы деятельности учителя, направленной на развитие личности учащихся²¹.

Другой пример.

Как известно, к числу одной из важнейших проблем, решение которых ищет каждый преподаватель литературы, относится проблема соотношения логического анализа художественного текста и эмоционально-образного его постижения. Анализ литературного произведения, совершаемый ради самого этого анализа, приводит, как правило, к омертвлению художественного замысла автора в глазах учащихся; однако и чисто эмоциональное впечатление от прочитанного, не связанное с нравственным и эстетическим осмыслением произведения, также мало что дает для развития художественного вкуса. Необходимо поэтому установить единство (но не тождество) между мыслью и чувством учащихся, между рационально-логическим пониманием текста и эмоционально-ценностным отношением к нему. Но как это сделать?

С. А. Гуревич, описывая опыт своей работы как учителя литературы [31], рассказывает о следующем конструктивном замысле решения этой проблемы: а нельзя ли использовать для такого решения, наряду, конечно, с другими приемами, некоторые из методов Станиславского, которые применялись им при работе с актерами над драматургическим произведением?²²

Так, одним из понятий, которым широко пользовался Станиславский, было понятие подтекста. Чтобы выявить подтекст, актеру обычно предлагалось найти за каждой

²¹ Вот как говорит об этом сам Ш. А. Амонашвили: «Я порой боюсь выступать на заседаниях методических объединений. Многим учителям не терпится: «Без теории, пожалуйста,— говорят они мне,— лучше дайте конкретный план!» Но... конкретные планы сами по себе не существуют, как и не должны существовать в работе с детьми воспитательные мероприятия.

Эти конкретные планы возникают на основе конкретной педагогической позиции. А если вы возьмете из моей практики этот семинар как воспитательное мероприятие, включите его в свою практику, опирающуюся на другую позицию, а там он не принесет пользы? Ведь будете же вы тогда говорить, что моя практика непригодна, она нереальна! Вот видите, с каким риском связано механическое перенесение опыта из одного педагогического гнезда в другое!» [8, с. 111].

²² Обратим внимание на роль аналогии в разработке конструктивно-методических решений учителя. Повидимому, психологический механизм аналогии нуждается в серьезном исследовании по отношению не только к теоретическому, но и к практическому мышлению.

репликой, произносимой действующим лицом, его скрытые намерения и мотивы, т. е. то, что заставляет произносить человека ту или иную реплику. С. А. Гуревич пробует использовать эту методическую идею непосредственно в работе со своими учащимися. В частности, он дает им задание определить, какие скрытые желания персонажей (какой подтекст) стоят за их словами. При изучении комедии «Горе от ума» ученики против каждой реплики (Чацкого, Софьи) отмечают стоящие за ней мотивы и намерения персонажа. Затем результаты работы учащихся сравниваются с тем, как эти же реплики трактовал Станиславский. Сопоставляются также результаты, полученные разными учениками, благодаря чему происходит взаимное обогащение учащихся в процессе интерпретации изучаемых художественных текстов. С. А. Гуревич описывает систему разнообразных методических приемов, позволяющих реализовать его конструктивный замысел. Это и анализ обстановки, созданной художником в театре, с точки зрения того, как она оттеняет различные стороны характера действующих лиц (например, помещиков в «Мертвых душах»); это и создание макетов такой обстановки самими учащимися; это и знакомство с музеями-усадьбами, альбомами и картинами художников, отображающих быт той эпохи, которая описывается в том или ином произведении. Это, наконец, и работа учащихся над выделением сверхзадачи изучаемого произведения, т. е. тех мыслей, чувств, которые красной нитью проходят через данное произведение и через все творчество писателя.

Следует добавить, что разработка этого конкретного замысла закономерно вытекает из более широкой системы ведущих идей С. А. Гуревича. Как возникает любовь учащихся к учебному предмету? Каковы ее истоки? Как стиль работы учителя влияет на стиль умственной деятельности учащихся? В чем выражается влияние знаний, полученных в школе, на формирование личности ученика? Все это стержневые проблемы, над которыми бьется мысль автора.

Третий пример. Группой харьковских учителей (С. Ю. Курганов [55]) на протяжении ряда лет проводилась опытно-экспериментальная разработка идеи диалогизации обучения и построения на этой основе системы уроков-диалогов. Поскольку процесс обучения основан на активном общении и взаимодействии учителя и учащихся, постольку он внутренне диалогичен. Но какова природа самого диалога? Как следует строить этот диалог в системе «учитель—учащиеся»? Исследования, проведенные в науковедении (Лакатос), в культурологии и искусствоведении (М. М. Бахтин), а также в психологии (Л. С. Выготский), позволили сформулировать следующий общий ответ на эти вопросы.

Диалогизация предполагает построение содержания обучения как совокупности

проблем (обнаружение непонятного, неизвестного или даже парадоксального для учащихся). В процессе решения этих проблем происходит столкновение различных точек зрения. Учитель в этом случае осуществляет функции постановки проблем перед учащимися, и в то же время он является активным участником диалога. Он не навязывает им свою точку зрения, а ждет от учащихся их личных попыток решения, он помогает каждому ученику высказать перед другими свои мысли, гипотезы о предмете изучения, пусть ошибочные и странные.

Этот последний момент диалога следует выделить особо. Согласно теории Л. С. Выготского, человек усваивает понятия (интериоризирует их) сначала в процессе развернутого внешнего диалога с другими, который постепенно становится диалогом внутренним, т. е. дискуссией и спором человека с самим собой. Но (и это очень важно!) во внутреннем общении речевые высказывания сокращаются, свертываются, превращаются в своеобразные идиомы, «сгустки мысли», понятные лишь самому индивиду. Эти индивидуализированные представления и схематизмы, определяющие видение предмета, нередко бывают неправильными. Чтобы перестроить эти индивидуальные представления (смыслы), необходимо создать условия, позволяющие ученику экстериоризировать их, как бы вынести их наружу. Основным условием экстериоризации внутренних схематизмов мышления как раз и является внешне развернутый диалог с другими людьми.

Мы привели этот пример для того, чтобы показать органическую взаимосвязь и преемственность между теорией и практическим опытом учителя: теория в данном случае позволяет выдвинуть конкретный замысел для практического решения, для его апробации и отработки в опыте; в свою очередь, результаты опытной работы позволяют обогащать исходную теоретическую концепцию (и даже ставить проблемы для самого теоретического исследования).

Движение знаний в процессе выработки решений. Рассмотренные факты представляют интерес не только сами по себе — они чрезвычайно важны и для понимания общих закономерностей практического мышления учителя-мастера, структуры его решений и действий. Но прежде чем говорить об этих закономерностях, коснемся одного более общего вопроса. Мы имеем в виду вопрос о характере теоретического обобщения практической деятельности учителя.

Как известно, еще К. Д. Ушинский выдвинул основополагающее положение о том, что используется не сам по себе опыт, а мысль, выведенная из опыта. Иными словами, опыт учителя-практика должен быть осмыслен теоретически, в системе теории и средствами теории. Но что это значит? В опыте учителя вырабатываются некоторые

педагогические решения, которые и выступают в качестве предмета теоретического анализа, осмысления и обобщения. Решения эти могут быть разного уровня: они могут касаться каких-то частных проблем, и тогда они представляют собой разработку некоторых приемов работы (например, организация взаимного рецензирования между учащимися) ; решения могут относиться и к более крупным педагогическим проблемам (например, построение семинарско-практической системы уроков); наконец, в опыте могут вырабатываться не только отдельные решения, но и целостные педагогические концепции, включающие в себя систему ведущих идей и способов их практической реализации (.в качестве примера укажем на концепцию обучения шестилеток, созданную Ш. А. Амонашвили).

При анализе практического опыта необходимо принимать во внимание и то, что определяет устойчивость общей стратегии деятельности учителя (его ведущих идей и принципов), и то, что характеризует вариативность, индивидуальное своеобразие способов реализации ведущих идей в конкретных педагогических ситуациях.

Поэтому теоретическое обобщение опыта нельзя понимать упрощенно. Простое вычленение общих принципов, характерных для опыта того или иного учителя-практика, сопоставление их с принципами других учителей и с известными положениями теории педагогики — такое обобщение, как правило, ничего не дает, кроме общих фраз и голых абстракций. Критика педагогической теории за ее удивительную способность задним числом обосновать все, что угодно, используя для этого свои предельно широкие обобщения, имеет достаточные основания. В таких обобщениях утрачивается основное: сам процесс построения нового педагогического решения, соотношение ведущих идей и способов их воплощения, личностные факторы, влияющие на выбор стратегии и методов педагогической деятельности.

Что же должно быть выделено и удержано в процессе теоретического обобщения опыта? С нашей точки зрения, предметом теоретического (в частности, психологического) осмысления должны быть структура решения некоторой педагогической задачи, процесс движения мысли учителя от возникновения ведущей идеи решения к разработке конкретных способов ее реализации, обусловленных данной педагогической ситуацией. В теоретических обобщениях должны быть удержаны не только исходные принципы, которыми руководствуется учитель, но и многообразие вариантов их воплощения, т. е. все то, что образует структуру практической деятельности учителя как творческого процесса, как одного из видов искусства. Если хотите, осмыслению подлежит методология выработки, анализа и оценки педагогических решений. Мы имеем в виду, во-первых, психологическое исследование

тех внутренних конструктивных принципов, которыми учитель пользуется в процессе выработки своих практических решений, в особенности решений новых, оригинальных, творческих. Без выявления их нельзя подойти к раскрытию методологии выработки практических решений, которой можно было бы вооружать студентов и учителей и тем самым готовить их к самостоятельной творческой деятельности. Мы имеем в виду, во-первых, изучение педагогической рефлексии учителя, выявление тех критериев, показателей и методов, на основе которых учитель анализирует и оценивает собственные решения, а также решения, которые предлагаются ему в процессе обмена опытом. Не решив этой проблемы, мы не сможем помочь учителю строить адекватную самооценку, критично осмысливать опыт других учителей и знания, вырабатываемые в теоретических исследованиях.

Обратимся с этой точки зрения к анализу педагогических решений, описанных выше. Первое, что характеризует движение знаний в процессе выработки педагогических решений, — это формирование у учителя определенных ведущих идей, которые как бы задают общую направленность его деятельности. Таковы, например, идеи развивающего обучения, проблемного обучения, опережающего обучения, использования опорных схем, организации коллективного обучения, групповых форм занятий, диалогизации обучения и т. д. Любая идея, более общая или более частная, возникает в результате отражения практического опыта работы, точнее — тех проблем и трудностей, которые в этом опыте возникают и которые не удается разрешить старыми методами.

Идея отражает опыт в его противоречивости, в тенденциях его развития. Будучи отражением актуально существующих проблем, любая педагогическая идея обращена к будущему, в ней содержится общий прогноз того, *что* будет совершенствоваться в опыте (предметная составляющая идеи), *как* будет решаться практическая проблема (операциональная составляющая), *какие цели, эффекты* будут достигнуты с помощью найденного решения (ценностная составляющая).

Чтобы обобщенные идеи могли выполнять свои регулирующие функции, они должны быть освоены учителем в качестве его личных педагогических убеждений. Лишь в этом случае они будут выступать для учителя не как нечто внешне заданное, а как то, что внутренне побуждает его к действиям. Идеи, которыми руководствуется учитель (повторяем: идеи реально действующие, а не вербально декларируемые), с самого начала определяют для него способ видения конкретной педагогической ситуации, позволяют ему вычленять характерную для данной ситуации проблему, т. е. некоторое противоречие между исходными целями и реальными условиями ее

достижения. В одном случае эту проблему создает импульсивность шестилетних ребят; в другом — необходимость соединить анализ с эмоциональным постижением литературного произведения; в третьем — необходимость создать условия для активного включения учащихся в диалог и дискуссию. Словом, наличие у учителя ведущих идей, превратившихся в его личностное достояние, является необходимым условием развития у него «чувствительности к проблемам» — качества, характерного для всякого творческого мышления²³.

Всякая ведущая идея выполняет в практическом мышлении учителя две функции: с одной стороны, она выступает в качестве конструктивного принципа действия, а с другой — она задает критерии анализа и оценки ситуации. Так, идея активности учащихся в обучении может быть рассмотрена и как принцип, определяющий направление конструктивных действий учителя, и как критерий, в соответствии с которым учитель оценивает свои действия. Речь идет, таким образом, о двух сторонах, двух неразрывных функциях (аналитических и конструктивных), которые характеризуют мышление учителя, направленное на решение конкретной педагогической задачи.

Понятно, однако, что общие идеи, из которых учитель исходит, сами по себе не могут воплотиться в практические решения. Эти идеи определяют общую направленность деятельности учителя, его видение практических ситуаций, выделение им конкретных проблем, подлежащих решению. Однако чтобы определить способ решения проблемы, учитель должен конкретизировать (воплотить) идею решения в некоторое новое образование—в конструктивную схему (модель, проект, замысел) этого решения, в которой бы учитывались особенности конкретной педагогической ситуации.

Конструктивная схема — это не что иное, как система конкретных действий, с помощью которых учитель создает (изменяет, перестраивает) условия для активной совместной деятельности учащихся, направленной на решение поставленной педагогической задачи. Так, чтобы помочь ученикам обдумывать свои ответы, Ш. А. Амонашвили предлагает им специальные задания, которые нельзя решить импульсивно, вовлекает ребят в доказательство и опровержение, подкрепляет их стремление «не спешить языком». Иными словами, в конструктивной схеме задаются как субъект-объектные, так и субъект-субъектные отношения, конкретное содержание которых определяется характером решаемой учителем задачи.

²³ Еще один хороший пример этому — завоевание Курая воспитанниками А. С. Макаренко. Живя идеей развития коллектива, Макаренко не мог не почувствовать застоя в деятельности своего уже сложившегося коллектива; чтобы активизировать коллектив, он принимает достаточно рискованное (но кардинальное) решение о перевоспитании нового коллектива ребят силами старого, уже сложившегося коллектива. Без ведущих идей нет и проблем, подлежащих решению

Конструктивная схема, выступая в качестве регулятора деятельности учителя, представляет собой, однако, лишь некоторый проект решения. В процессе деятельности учителя этот проект, очевидно, должен получить свое реальное воплощение. Что же является основанием для регуляции процесса реального взаимодействия учителя и учащихся? С нашей точки зрения, таким регулятором является так называемый оперативный образ ситуации. В оперативном образе воплощается конструктивная схема решения; однако одновременно в нем отражаются особенности конкретной ситуации взаимодействия между учителем и учащимися в данный момент времени. Благодаря этому оперативный образ позволяет отбирать текущую информацию в самом ходе решения, быстро уточнять и корректировать действия. Практическая деятельность учителя есть искусство воплощения, искусство реализации конструктивных замыслов в условиях конкретных педагогических ситуаций²⁴

Общая схема мыслительной регуляции процессов решения педагогических задач представлена на рис.

1.

Критерии оценки практических решений учителя. Анализ выработки конструктивных педагогических решений будет неполным, если мы не учтем оценочных процессов, включенных в эти решения.

В соответствии с чем строятся оценки самого решения? Отвечая на этот вопрос в самом общем виде, следует, очевидно, сказать: в соответствии с целями, которые достигаются данным педагогическим решением. Однако этот ответ требует расшифровки.

Как известно, всякая цель — это мысленное («идеальное») предвосхищение человеком результата будущих действий. Такое предвосхищение может иметь различную психологическую форму: наглядного образа будущего результата, схематического его описания, определения требований, которым должен удовлетворять планируемый результат (О. К. Тихомиров [107]). Однако во всех случаях речь идет о создании человеком «идеальных» представлений о результатах действий еще до осуществления последних. Цели в структуре деятельности выполняют три взаимосвязанные функции: они направляют действия на получение нужного результата; они интегрируют и упорядочивают последовательность действий и операций; они позволяют оценивать продуктивность действий путем сопоставления реально достигнутых результатов с заранее выдвинутыми прогнозами.

²⁴ Понятие оперативного образа ситуации введено и активно разрабатывается в инженерной психологии в связи с исследованием оперативного мышления профессионала-практика. С нашей точки зрения, это понятие отражает важнейшие моменты практического мышления вообще, хотя, естественно, его содержание зависит от специфики решаемых человеком задач. Добавим, что аналогом понятия конструктивной схемы является в инженерной психологии понятие концептуальной модели

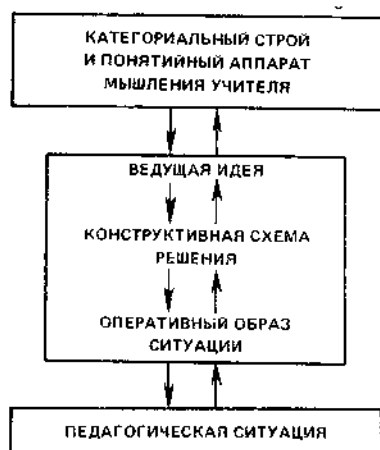


Рис. 1

Если говорить о целях собственно педагогического содержания, то с самого начала необходимо подчеркнуть своеобразие того результата (продукта, эффекта), который в этих целях предвосхищается. Ожидаемый результат обучения находит свое выражение в изменении, продвижении, развитии ученика — в развитии его понятий и представлений, его взглядов и убеждений, его практических умений и навыков. При этом на каждом отдельном этапе обучения (на каждом отдельном учебном занятии) учитель имеет дело с некоторыми частными результатами и эффектами продвижения ученика, которые, однако, вносят свой вклад в общую систему развития его личности.

Итак, специфика педагогических целей состоит в том, что они формулируются не в виде действий учителя, а с точки зрения результатов деятельности ученика, с точки зрения эффектов его продвижения и развития в процессе усвоения определенного содержания учебного материала²⁵. Ранее уже указывалось: что бы учитель ни делал, в итоге он формирует и развивает у ученика способность к самостоятельному управлению собственной деятельностью, к управлению самим собой как ее субъектом. Совершенно ясно, что такое самоуправление может состояться только в том случае, если у ученика будет сформирована соответствующая регуляторная основа его деятельности,

а именно:

1) понятийная ее основа (формирование знаний и понимания окружающей

²⁵ Это обстоятельство хотелось бы подчеркнуть специально. Одной из распространенных ошибок учителя при определении конкретных целей того или иного учебного занятия является подмена учителем этих целей описанием собственных действий при изучении определенной учебной темы. Учителя нередко описывают свои цели с помощью таких формулировок, как «рассказать», «объяснить», «раскрыть», забывая о главном — зачем (с какой целью) необходимо это сделать. «Учителя испытывают довольно значительные затруднения при целеполагании, поскольку цели сформулированы в слишком общем виде, а иногда они просто отождествляются с содержанием образования, хотя последнее лишь является одним из средств достижения цели» (Х. И. Лийметс [61, с. 10]).

действительности);

2) эмоционально-ценностная ее основа (формирование отношений личности к окружающему миру и другим людям);

3) операциональная ее основа (формирование умения действовать с объектами окружающей действительности).

Достижение названных эффектов (формирование знаний, убеждений и практических действий) как раз и определяет исходные целевые функции учителя, вступающего в процесс совместной деятельности с учащимися²⁶.

Однако на этом процесс взаимодействия не заканчивается. При характеристике названного процесса необходимо учитывать не только то, что делает учитель, но одновременно и то, что делает в этой совместной деятельности ученик. Воспринимая содержание учебного материала, ученик определенным образом к нему относится: он стремится понять то, что изучается; он старается выработать к изучаемому материалу соответствующее ценностное отношение (положительное или отрицательное); он пытается овладеть способами работы с данным содержанием. Таким образом, на пересечении действий учителя и ученика возникает ряд в высшей степени интересных эффектов, таких, как со-понимание, со-оценка, со-действие в системе «учитель — ученик» (табл. 6). Важно подчеркнуть: лишь тогда, когда учитель поднимается над конкретной ситуацией собственного взаимодействия с учащимися, он направляет свое внимание на обеспечение условий, которые бы способствовали установлению со-понимания между ним и учащимися, взаимной оценке изучаемых явлений, совместному оперированию материалом (поиску

Таблица 6

Основные типы эффектов, возникающих в процессе взаимодействия учителя и ученика

Отношение ученика к изучаемому содержанию	Функциональная направленность содержания, передаваемого учителем		
	формирование понятий (информация)	формирование ценностей (мотивация)	формирование способов действия (инструкция)
Понимание	Понимание информации о свойствах объекта, сопонимание	Понимание ценностных отношений	Понимание способов действия
Оценка	Оценка значимости информации об объекте	Оценка ценностей (со-оценка)	Оценка значимости способов действия
Оперирование	Оперирование информацией	Оперирование оценками	Операции над операциями (со-оперирование)

новой информации и ее использованию при решении практических задач).

Вернемся, однако, к вопросу, который был поставлен выше: по каким критериям (параметрам) учитель оценивает успешность своих педагогических решений?

Развитие у учащихся понятийных структур, эмоционально-ценностных отношений, умения оперировать знаниями — таковы наиболее общие критерии оценки тех решений, которые вырабатывает и реализует учитель в процессе взаимодействия с учащимися (табл. 7).

Таблица 7

Структура педагогического решения и критерии оценки его эффективности

Структура педагогического решения	Критерии оценки эффективности решения
задача	достижение эффекта понимания материала учащимися
идея и конструктивная схема решения	формирование эмоционально-ценностного отношения
действия учителя, направленные на создание условий для деятельности учащихся	операциональное освоение материала
действия учащихся и их результаты	

Глава 4

Критериальные системы оценки в деятельности учителя

Оценочные процессы внутренне включены в мышление и деятельность учителя²⁷. Осуществление процессов диагностики и проектирования деятельности учащихся, установление постоянной обратной связи, коррекции и контроля требуют наличия определенных критериев, эмпирических показателей и способов оценивания. В данной главе критериальные системы рассматриваются на примере оценивания учителем, во-первых, предметного содержания деятельности учащихся и, во-вторых, личностных особенностей учеников. Несмотря на достаточно большое различие названных объектов оценивания, мы постараемся, однако, выявить некоторые общие закономерности построения критериальных систем мышления учителя-практика.

Критерии оценки доступности учебного материала. Как известно, доступность содержания обучения для учащихся является ведущим дидактическим принципом. С позиции оптимизации обучения он рассматривается как принцип создания оптимальных условий для функционирования процесса обучения. Развивающий эффект разрешения противоречия между объективной сложностью учебного материала и возможностями его усвоения учащимися достигается лишь при обучении на таком уровне трудности, который находился бы в «зоне ближайшего развития» (Л. С. Выготский). Понятие доступности не является синонимом легкости в обучении, а рассматривается как мера трудности.

Как же реализуется данный принцип при решении студентами и учителями педагогических задач, связанных с разработкой содержания урока?²⁸

Проанализируем результаты решения студентами и учителями некоторых экспериментальных заданий. В одном из них Предлагалось ознакомиться с тремя вариантами описания важнейших свойств азота и выбрать из них наиболее соответствующий учебным целям при изучении физических свойств азота в курсе химии IX класса. Тексты, предлагаемые для анализа, взяты из научно-популярной книги (I вариант), вузовского учебника (II вариант) и школьного учебника (III вариант). Студенты и учителя, выполняющие задание, должны были назвать критерии своего выбора.

²⁷ Крайним проявлением этой особенности иногда является своеобразная аподиктичность, нормативность суждений учителя, его склонность к нравоучениям,

²⁸ Изучение критериев, которыми пользуются учителя при решении этой задачи, проводилось нами с помощью специальных экспериментальных заданий, предлагаемых выпускникам ЛГПИ им. А. И. Герцена — будущим учителям химии (243 человека) и учителям химии ленинградских школ (47 человек).

По полученным данным, большинство учителей и студентов, выполнявших задание (85,3%), выбрали III вариант текстов, 5,7%—II вариант и 9,0% отвечавших — I вариант. При этом в качестве основного критерия отбора дидактически целесообразного варианта называется доступность учебного текста для учащихся, что говорит о достаточной сформированности у учителей установки на реализацию этого принципа. Характеристику критериев отбора учебного материала проведем в сравнении между группами студентов и учителей, выбравших дидактически целесообразный (III) вариант учебного текста.

Как и следовало ожидать, при оценке доступности учебного текста студенты и учителя пользуются некоторым комплексом взаимосвязанных критериев. В самом общем виде эти критерии можно классифицировать по двум основным группам: речь идет, во-первых, об объективной сложности учебного текста (научная доказательность содержания, логическая структура и информативность текста, ясность терминологии и стиля изложения), во-вторых, о субъективной трудности текста для учащихся (наличие у них опорных знаний, степень развития интеллектуальных умений, сформированность учебных мотивов и интересов). Такая группировка критериев оценки доступности учебных текстов полностью соответствует теоретическим выводам, полученным при исследовании данной проблемы (Я. И. Микк [72]; А. М. Сохор [1021 и др.).

Результаты выполнения студентами и учителями данного задания представлены в табл. 8.

Таблица 8
Критерии оценки доступности учебного текста
(в процентах от числа отвечавших)

Критерии	Студенты	Учителя
Обобщенная оценка доступности	60,3	39,9
<i>Сложность</i>		
Содержательный компонент	34,3	14,1
Структурный компонент	41,7	18,7
Лингвистический компонент	20,1	7,8
<i>Трудность</i>		
Запас опорных знаний	19,1	31,2
Степень развития интеллектуальных умений	14,7	12,5
Мотивация познавательной деятельности	25,5	14,0

Сравнивая критерии отбора учебного текста студентами к учителями, следует отметить, что студенты большее значение придают объективным характеристикам текста — его структурным (41,7%) и содержательным (34,3%) компонентам.

Учителя на первое место ставят такой критерий трудности, как запас опорных знаний (31,2%), вторым выделяют критерий сложности—структурный компонент (18,7%).

Несмотря на то что доступность учебного материала выступает в качестве ведущего принципа его отбора, приведенные, данные обнаруживают различия в выборе критериев оценки доступности, т. е. в подходах к решению этой задачи. Условно их можно назвать *теоретическим* (студенты) и *практическим* (учителя). Студенты главным образом обращаются к содержанию учебного материала (объективный фактор сложности) и оценивают его структурно-логические свойства. Учителя, анализируя учебный текст, прежде всего видят конкретную ситуацию применения этого учебного материала, поэтому субъективный фактор трудности учебного материала для них более значим при разработке содержания урока.

Степень доступности учебного материала зависит, по оценке учителя, от наличия у учащихся так называемых опорных знаний, умений и навыков, т. е. той уже сформированной базы, на которую следует опираться при введении новых понятий и способов деятельности. Здесь речь идет не только о знаниях предыдущего материала, но и о сформированности у учащихся обобщенных умений учебной работы, а также приемов мыслительной деятельности. Решение вопроса о трудности нового материала связывается учителем также с личностным отношением ученика к изучаемому содержанию и к учебной работе в целом, с его интересами и склонностями.

Возникает, однако, вопрос: каким образом реально функционируют названные критерии при решении учителями задач, связанных с отбором учебного материала и его дифференциацией по степени трудности для учащихся? Для ответа на этот вопрос мы проанализируем результаты выполнения следующего экспериментального задания: «Составить для учащихся варианты самостоятельных работ по теме «Азот. Водородные соединения азота», варьируя уровень ее трудности. Указать критерии и способы увеличения (уменьшения) трудности заданий для учащихся». При составлении заданий студентами и учителями используется в основном такой способ их дифференциации: выполнение легкого задания предполагало воспроизведение учащимися известной информации; задание средней трудности предполагало не простое перечисление химических свойств объекта, а их сравнение, раскрытие учащимися причин рассматриваемого явления; в наиболее трудном задании усложнение шло по линии объяснения свойств веществ на основе их состава и строения, требования вывода закономерностей. Таким образом, трудность заданий обуславливалась изменением характера учебной деятельности учащихся от репродуктивной к поисковой (35% решений,

предложенных учителями и студентами). Нужно отметить, что у студентов большие затруднения вызвали выделение критериев дифференциации составленных заданий и анализ различных способов дифференциации упражнений для учащихся. Значительная часть студентов (42,3%) даже при условии правильного выполнения задания не сумели охарактеризовать и обосновать способ дифференциации, который был ими использован при составлении задания. Увеличение сложности упражнений этими студентами осуществлялось интуитивно.

Общей закономерностью ответов студентов является изменение ими трудности заданий и для школьников только за счет увеличения объективной сложности материала. Студентами не используется такой способ управления познавательной деятельностью школьников, как дифференциация помощи учащимся, в то время как именно этот способ дифференциации позволяет ученику усвоить предусмотренный программой объем знаний²⁹. Важно отметить тот факт, что если студенты как бы «примеривают» трудность учебного материала по отношению к себе, то опытные учителя, как правило, соотносят этот материал с конкретными учениками.

Особенности использования критериев оценки учебного материала в системе «учитель — ученик». Любое содержание, изучаемое на уроке, рассматривается учителем не только с точки зрения его места в общей логике учебного предмета, но и по отношению к планируемым результатам ученического усвоения (целям обучения) и его возможностям, интересам и склонностям, знаниям и способностям. Именно исходя из этих отношений, учитель отбирает и оценивает материал, придавая данному научному содержанию такие системные характеристики, как его педагогическая целесообразность и эффективность, доступность и убедительность, оптимальность способов и форм подачи. «Конечно, сами по себе факты, понятия, теории, представляющие содержание научной и профессиональной деятельности специалиста, существуют независимо от процесса их изучения. Но, попадая в состав содержания той или иной учебной дисциплины (по осознанным педагогическим основаниям или без них), они приобретают новое качество — становятся дидактическими единицами учебного предмета, успешное функционирование которых в процессе подготовки специалиста определяется педагогической целесообразностью» [32, с. 145—146].

Чтобы более определенно представить себе специфику оценки учебного материала,

²⁹ Другим общим недостатком ответов студентов на вопросы предложенного задания является нестрогое использование ими понятийного аппарата психологии и педагогики, неточность, а иногда и отсутствие единства трактовки терминов. Так, понятие доступности было определено некоторыми студентами как «легкость в восприятии материала», «изложение материала в простой и понятной форме» и т. д. Характеристики такого рода присутствуют более чем в 40% проанализированных определений. Студентами, давшими эти определения, понятие доступности отождествляется с понятием легкости, в то время как дидактический принцип доступности трактуется как принцип посильной трудности. Типичным в ответах студентов оказалось ошибочное толкование или отождествление таких понятий, как «сложность», «трудность», применительно к учебному материалу.

сопоставим решения учителей не только с решениями студентов, но и с решениями опытных ученых-методистов (соответствующие данные описаны в нашей работе [74]). Такое сопоставление показывает, что критериальная схема, как правило, не является предметом специального анализа учителя (это подтверждается тем фактом, что процент учителей, выделяющих весь комплекс критериев оценки доступности учебного материала, крайне невысок, см. табл. 4). Напротив, ученый-методист, выступая в позиции исследователя, делает критериальную схему предметом специального анализа и благодаря этому более полно и систематично вычленяет ее отдельные параметры. При решении конструктивной задачи, связанной с дифференциацией учебного материала по степени его трудности, учитель обращается главным образом к практическим приемам решения (к операциям по усложнению или упрощению учебных заданий, которые ими конструируются). Представление учителя о собственных критериальных схемах как раз и выражается в языке таких практических действий, способов и приемов, а не в языке абстрагированных параметров сложности учебного материала.

С нашей точки зрения, в этом факте обнаруживается одна из чрезвычайно важных особенностей практического мышления учителя. Критерии (параметры) сложности и трудности учебного материала, безусловно, учитываются учителем при отборе и построении этого материала, но как бы «в снятом виде» (автоматически, свернуто). Дело в том, что при решении конкретной практической задачи учитель не в состоянии одновременно удерживать в сознании всю совокупность названных выше объективных и субъективных параметров, определяющих отбор учебного материала. Когда учитель включен в процесс непосредственного решения конструктивной задачи, то в центре его внимания, как правило, стоят не эти параметры, а цели решения как ожидаемые его результаты (в нашем случае — построение учебного материала определенной степени трудности³⁰).

В свое время В. А. Сухомлинский очень точно заметил: «Когда кругозор учителя неизмеримо шире школьной программы, когда знание программы сосредоточено в его мозгу где-то не в центре, а в стороне от самых активных участков коры, лишь тогда он подлинно мастер, художник, поэт педагогического процесса... Мастер педагогического дела настолько хорошо знает азбуку своей науки, что на уроке, в ходе изучения материала, в центре *его внимания* не само содержание того, что

³⁰ На это обстоятельство обращал внимание К. Д. Ушинский. Выдвигая известное положение о том, что практика воспитания и обучения должна быть основана на глубоком знании законов психологии, он в то же время указывал на своеобразие их опосредованного влияния. «Возможно ли представить себе оратора, который вспомнил бы тот или другой параграф психологии, желая вызвать в душе слушателя сострадание, ужас или негодование? Точно так же и в педагогической деятельности нет никакой возможности действовать по параграфам психологии, как бы твердо они не были изучены» [109а, с. 47].

изучается, а ученики, их умственный труд, их мышление, трудности их умственного труда» [105, с. ПО].

Для того чтобы предметное содержание учебного материала могло быть реально включено в новую и более широкую систему «учитель — ученик», учитель должен освоить это содержание на уровне методологии и логики его построения и развития. Лишь в этом случае появляется возможность свободного оперирования этим содержанием, а само оно, включаясь в систему «учитель — ученик», приобретает тем самым новое системное качество — оно выступает как содержание, подлежащее усвоению. По-видимому, в данном случае мы имеем дело с одной из глубинных психологических закономерностей сознательной регуляции учителем собственных действий. То, что в деятельности занимает структурное место ее условий, постепенно автоматизируется и свертывается, а в центре внимания и сознательной регуляции стоят цели этой деятельности, сам процесс взаимодействия в системе «учитель — ученик». Именно поэтому особенности содержания, отбираемого учителем, осознаются не в каком-то отчужденно-самостоятельном виде, а лишь по отношению к ученику, который воспринимает данное содержание. Опытный учитель оценивает это содержание как бы глазами своего ученика, предвосхищая его отношение к преподаваемому содержанию, предугадывая трудности его усвоения, возможные неудачи и ошибки в учении. Таким образом, психолого-педагогические критерии, имеющиеся у учителя, безусловно, используются им, но используются как общие основания для отбора и построения предметного содержания обучения, рассматриваемого не абстрактно, а лишь по отношению к ученику. Являясь исходными предпосылками для принятия практических решений, сами эти критерии стоят как бы «за решениями», определяют их, но не находятся в центре внимания, поскольку в этом случае контролируются осуществляемые учителем действия и их результаты. Чтобы основания, определяющие практические действия, вновь сделать предметом развернутого анализа, учитель должен занять особую позицию по отношению к собственным решениям и действиям, вычленив их для специального исследования, осмысления и оценки. Данный вопрос мы рассмотрим в следующей главе.

Критерии оценки личностных качеств учащихся. Остановимся теперь на вопросе о том, какие критерии, показатели и способы оценки использует учитель-практик при изучении личностных качеств учащихся.

Вряд ли нужно доказывать, что личность ученика занимает центральное место в системе учебно-воспитательной работы учителя. Умение видеть ученика, понимать волнующие его проблемы, правильно определять круг его интересов и способностей,

особенности его темперамента и характера — необходимое условие для целенаправленного осуществления педагогического взаимодействия, для создания благоприятного психологического климата в школьном коллективе.

Формирование правильного представления о личности ученика опосредовано складывающейся у учителя в процессе его профессиональной деятельности своеобразной теорией личности, базирующейся на совокупности определенных научных представлений, возрастных, социальных, половых, профессиональных и т. п. стереотипов, анализа результатов собственной практики взаимодействия с учащимися. На уровне сознания эта теория, как показывают исследования, представляет собой определенную критериальную структуру, сквозь призму которой и происходят анализ и оценка личностных особенностей учащихся.

Учитель судит о своих учащихся по самым разнообразным признакам: по их реальным поступкам, речевым высказываниям, выразительным движениям, словом, по тем конкретным показателям, которые позволяют создавать представление о личностных особенностях учащихся. Это прежде всего информация «об устойчивых особенностях другого человека, которая накапливается и сохраняется в памяти длительное время, используется при общей оценке актуальных и потенциальных возможностей этого человека и влияет на выработку общего подхода к нему. Затем индивид может располагать более конкретной и ограниченной информацией, говорящей ему лишь о готовности человека к деятельности... и о характерном для него поведении в условиях этой деятельности. Наконец, существует текущая оперативно-регулятивная информация о поведении, состоянии и возможностях человека, получаемая при взаимодействии с ним в данный момент ... и используемая немедленно» (А. А. Бодалев [19, с. 93]). Иными словами, учитель накапливает информацию для оценки ученика как личности (устойчивые качества личности), как участника определенного вида деятельности (ролевые функции ученика), как субъекта, осуществляющего текущие процессы решения конкретных задач (процессуальная оценка).

Но что определяет поиск, отбор и организацию всей этой информации? Очевидно, тот понятийный аппарат, который у учителя имеется. Например, чтобы понять некоторый поступок ученика, учитель должен соотнести этот поступок с мотивами и целями, из которых ученик исходил, рассмотреть этот поступок в системе межличностных отношений и конкретной ситуации деятельности учащихся. Понятия *мотива, цели, межличностных отношений, конкретной ситуации деятельности* — все это как раз и задает те рамки, которые направляют поиск учителем конкретной информации о поступке ученика.

Таким образом, в практическом мышлении учителя всегда имеет место некоторое «встречное движение»: с одной стороны, учитель непрерывно получает конкретную информацию о практической ситуации деятельности, содержание которой позволяет ему строить чувственно-конкретное представление об этой ситуации, с другой — направление сбора этой информации, избирательное отношение к ней, организация ее — все эти процессы регулируются на основе тех критериальных структур, которые имеются у учителя. Такие структуры характеризуются: 1) специфическим содержанием критериев, по которым оцениваются; личностные качества; 2) структурной организованностью (дифференцированностью и интегрированностью) этих критериев; 3) инструментальностью, т. е. наличием в критериальных структурах помимо общих критериев конкретных эмпирических показателей для оценки личностных качеств.

Рассмотрим с этой точки зрения некоторые данные о критериях оценки учителем личностных особенностей учащихся. В проведенном нами исследовании использовалась известная в психосемантике экспериментальная методика «личностных конструкторов»³¹.

В соответствии с целями исследования был разработан адаптированный вариант методики, позволяющей описывать качественные и количественные характеристики используемых учителями оценочных шкал, их структурную организованность. Кроме того, был проведен дополнительный эксперимент³², направленный на выявление путей получения учителем информации о личностных качествах учащихся и способах их диагностики.

Всего в результате проведенного эксперимента было выявлено около 700 оценочных шкал, используемых учителями для характеристики своих учащихся. Анализ результатов позволил выделить основные психологические характеристики, посредством которых учителя определяли психологические особенности учащихся. В список оценочных шкал вошли характеристики, наиболее часто встречающиеся в опросных листах учителей (в списке представлены шкалы, использовавшиеся при ответах более чем 20% опрошенных):

- | | |
|---------------------------------|-----------------------------|
| 1. Добрый — недоброжелательный. | 5. Честный — лживый. |
| 2. Активный — пассивный. | 6. Общительный — замкнутый. |
| 3. Увлеченный — равнодушный. | 7. Трудолюбивый — ленивый. |
| 4. Скромный — нескромный. | |

³¹ Как известно, методика личностных конструкторов Келли [ПО; 126] позволяет определить те параметры оценки и критерии анализа, на основе которых происходит межличностное восприятие человека. Особенностью данной методики является то, что учителя не оценивают учащихся по предложенным им готовым параметрам, а сами конструируют шкалы оценок, сравнивая (по сходству и различию) реальных учащихся, с которыми они работают. Тем самым методика позволяет выявить состав эталонных оценочных шкал, используемых учителем, их содержание, объем и соподчиненность,

³² В эксперименте участвовали 40 учителей.

- | | |
|--|--|
| 8. Ответственный — безответственный | 27. Коллективист — индивидуалист. |
| 9. Сообразительный — тугодум. | 28. Вежливый — грубый. |
| 10. Принципиальный — беспринципный. | 29. Внимательный — рассеянный. |
| 11. Веселый — угрюмый. | 30. Оптимист — пессимист. |
| 12. Целеустремленный — разбросанный. | 31. Жизнерадостный — угрюмый. |
| 13. Сдержанный — невыдержанный. | 32. Хороший — плохой |
| 14. Дисциплинированный — недисциплинированный. | 33. Отзывчивый — черствый. |
| 15. Волевой — безвольный. | 34. Смелый — трусливый. |
| 16. Решительный — робкий. | 35. Настойчивый — ненастойчивый. |
| 17. Открытый — замкнутый. | 36. Красивый — некрасивый. |
| 18. Серьезный — легкомысленный. | 37. Умный — глупый. |
| 19. Собранный — рассеянный. | 38. Приятный — неприятный. |
| 20. Импульсивный — уравновешенный. | 39. Хитрый — прямой. |
| 21. Интересный — скучный | 40. Самостоятельный — несамостоятельный. |
| 22. Инициативный — пассивный. | 41. Любопытный — нелюбопытный. |
| 23. Способный — неспособный. | 42. Разговорчивый — молчаливый. |
| 24. Внимательный — равнодушный, безразличный. | 43. Смышлёный — несмышлёный. |
| 25. Усидчивый — нетерпеливый. | 44. Воспитанный — невоспитанный. |
| 26. Добросовестный — недобросовестный. | 45. Скованный — раскованный. |
| | 46. Обязательный — необязательный. |
| | 47. Озорной — тихий. |
| | 48. Медлительный — быстрый. |
| | 49. Идеальный — безыдейный. |

Анализ содержания полученных оценочных шкал свидетельствует о наличии у учителя некоторых общих оснований, которыми он пользуется для построения этих шкал, а именно:

1. Общее недифференцированное впечатление о личности ученика (например, хороший — плохой, приятный — неприятный) ;
2. Характеристика нравственных качеств личности (например, добрый — недоброжелательный, принципиальный — беспринципный, вежливый — грубый, ответственный — безответственный);
3. Характеристика интеллектуальных качеств личности (например, способный — неспособный, умный — глупый, смелый — трусливый);
4. Характеристика волевых качеств личности (например, смелый — трусливый, сдержанный — невыдержанный, настойчивый — ненастойчивый, собранный — рассеянный);
5. Характеристика индивидуально-стилевых (эмоциональных) особенностей личности (например, общительный — замкнутый, скованный — раскованный, медлительный — быстрый).

Следует отметить, что наиболее представительной по количеству оценочных характеристик оказалась группа нравственных качеств личности учащихся ³³, а

³³ Анализ оценочных характеристик нравственных качеств личности позволяет выделить внутри этой группы качеств две подгруппы. В первую входят характеристики, описывающие общую идейно-нравственную позицию учащихся (такие, как идейность, ответственность, чувство долга, принципиальность, коллективизм,

также волевых. Несколько меньший вес в оценках учителей занимают интеллектуальные и индивидуально-стилевые особенности учащихся³⁴.

Качественный анализ полученных результатов позволил выявить некоторые характерные особенности ответов у разных учителей. Для одной группы (27% учителей) характерно выделение ограниченного числа оценочных шкал в процессе характеристики учащихся (от 11 до 16). Учителя, составившие эту группу, не всегда семантически правильно фиксировали антиномичные качества личности (например, дисциплинированный — подвижный).

Вторая группа (39%) характеризуется фиксацией большого числа оценочных шкал (от 15 до 20), которые раскрывают различные сферы личности учащихся, сочетая при этом достаточно общие характеристики (например, добрый — недоброжелательный, умный — глупый, смелый — трусливый, волевой — слабовольный, честный — нечестный и т. п.) с более конкретными (доверчивый — недоверчивый, страстный — безразличный, разговорчивый — молчаливый, любящий спорт — безразличный к спорту и т. п.).

Для третьей группы (23%) характерна большая глубина фиксируемых качеств личности. В ответах испытуемых данной группы реже встречаются общие личностные характеристики, сравнение учащихся все чаще происходит на основе фиксации свойств личности более индивидуального характера. Например, характеристика воли раскрывается через оценочные шкалы «решительный — робкий», «настойчивый — непоследовательный», «сдержанный — вспыльчивый» и т. п.; дифференциация учащихся по критерию «трудолюбивый — ленивый» подкрепляется фиксацией и таких качеств личности, как добросовестность, исполнительность, ответственность, инициативность, творческое отношение к делу, чувство долга и т. п.

Отличительными чертами четвертой группы (11%) явилось наличие оценочных шкал, отражающих характеристики общей жизненной позиции учащихся. Учителя данной группы использовали такие шкалы, как «принципиальность — беспринципность», «уважение к людям — неуважение к окружающим», «идейность — безыдейность», «справедливость — несправедливость», «стремление быть первым — отсутствие желания быть лидером»; «увлеченность, страстность — отсутствие интересов», «ответственность — безответственность» и т. п.

любовь к людям, целеустремленность). Вторую под группу составляют характеристики, описывающие сформированность отдельных нравственных качеств личности (скромность, требовательность к себе, доброжелательность к людям, вежливость).

³⁴ Добавим, что оценочные характеристики, которыми пользовались учителя, могут быть классифицированы и по иному основанию, а именно: по отношению ученика к людям (более 30% от общего числа характеристик), по отношению ученика к выполняемой деятельности (около 20% характеристик), по отношению ученика к себе (около 14%). Вообще говоря, создается впечатление, что один и тот же учитель пользуется разными основаниями **при** конструировании своих оценочных шкал и, как правило, не придерживается какой-либо строгой категоризации своих оценок.

Анализ оценочных шкал, предлагаемых опрашиваемыми учителями для оценки личностных качеств учащихся, показывает, что для всех выделенных групп полученных ответов характерна фиксация внимания учителей на тех качествах личности учащихся, которые раскрывают психологические особенности учеников, наиболее значимые для реализации учителем учебно-воспитательных функций. Это те качества личности, которые определяют отношение учащихся к окружающим их людям (в первую очередь — к учителю, к одноклассникам), к выполняемой ими деятельности (учебной, познавательной, общественно полезной), к себе, особенности познавательной активности учащихся, своеобразие сформированности волевых качеств и эмоциональной сферы, а также общую направленность личности учащихся.

Процесс оценивания личностных качеств учащихся. Более детальное представление о процессах оценивания, проводимых учителем, дают его свободные характеристики учащихся³⁵. Вот некоторые примеры таких характеристик:

1. «Непоседа, один из самых шаловливых ребят в классе».
2. «Урок слушать ему неинтересно, он напевает что-то себе под нос, рисует мелом на парте... Он разбегается и, как маленький слоник, ломится тараном в строй учеников... В нем проглядывают какая-то ранняя самостоятельность и самодвижение. Мальчик активен, ему нужно все время двигаться под влиянием своих импульсов».
3. «Много двоек, особенно по русскому языку. Из любой ситуации может -найти выход, не боится вступать в драку с мальчишками больше его по росту. Часто не выполняет то, о чем его просят, находит причины не выполнить поручение. В спортивных мероприятиях участвует с большим желанием».
4. «Ребята отзываются о нем холодно. Он держится в классе отчужденно, общественных нагрузок не несет, ни в каком кружке не занимается:».
5. «Родители воспитывают ребенка эгоистичным, не понимают, что, если ученик не помогает дома, а только хорошо учится, это приводит к тому, что он в первую очередь интересуется своими проблемами, что и приводит к конфликтам с одноклассниками».
6. «Стремится держать «марку», стремится всегда быть отличницей (и отвечает, даже когда не совсем готова к этому)».
7. «Класс не принял новенького, он переживает, но скрывает это под защитной маской шута и хулигана».

Нетрудно заметить, что при свободной характеристике ученика учителем используется,

³⁵ Учителям предлагалось написать характеристику на любого из своих учеников в свободной форме, отразив в ней те особенности ученика, которые, с его точки зрения, наиболее значимы для формирования и развития личности.

как правило, не язык логически строгих критериев, а образные метафорические описания линии поведения ученика в определенных ситуациях школьной жизни. В этом, по-видимому, проявляется стремление учителя видеть ученика целостно, не «раскладывая» его по отдельным качествам, хотя, разумеется, за каждым описанием стоят совершенно определенные критерии анализа и оценки личности ученика (иногда они выражены явно, иногда нет).

Можно предположить, что оценка ученика через описание его поведения в конкретных ситуациях деятельности и общения дает учителю возможность перевести обобщенные критерии на язык практических действий³⁶. В описании ситуации с необходимостью представлены те эмпирические показатели, по которым учитель судит о содержании и степени выраженности того или иного качества личности ученика. Соотнесение общих критериев оценки и конкретных эмпирических показателей углубляет и делает значительно богаче, практичнее и определеннее процесс оценивания учителем личностных особенностей учащихся, наблюдаемых в конкретных поведенческих проявлениях.

Рассмотрим на конкретных примерах способы оценивания учителем отдельных качеств личности ученика (таких, как *самостоятельность*, *любопытность*).

Проведенный анализ показывает, что *самостоятельность* личности ассоциируется учителями с такими понятиями, как *целеустремленность*, *принципиальность*, *независимость*, *активность*, *инициативность*, *организованность*, *деловитость*, *самообладание*, *уверенность*, *решительность*, *порядочность*, *ответственность*. Все эти связи и отношения между понятиями образуют некоторый «семантический куст» качеств, с разных сторон характеризующих личность школьника с точки зрения ее самостоятельности. Важно заметить, что они, эти качества, не являются рядоположными в сознании учителя. Исходная семантическая оппозиция, через которую как бы высвечивается значение категории «самостоятельность», сводится в итоге к вопросу о том, способен ли человек, в нашем случае — ученик, действовать независимо от других, регулируя собственные действия и поступки, или его действия регулируются другими людьми. С этой точки зрения самостоятельность выступает, во-первых, как определенная позиция личности по отношению к деятельности и к другим людям (независимость, целеустремленность, принципиальность, активность), во-вторых, как развитая способность личности к саморегуляции, и в этом случае она характеризуется

³⁶ По существу, речь идет об определенных схемах анализа и описания или, по Н. В. Кузьминой [50Т. о научно-практических методах, которые используются учителем для анализа педагогической ситуации в целом и отдельных ее составляющих: например, схема анализа личности школьника, отношений его в семье, мотивов учебной деятельности, уровня сформированности интеллектуальных умений и т. д. В том случае, когда теоретические знания, полученные учителем, не воплощаются в подобного рода эмпирические схемы, они остаются в его сознании в форме неконструктивных абстракций.

такими параметрами, как способность личности

ставить перед собой цели, настойчиво и последовательно их реализовывать, уметь организовать себя, осуществлять самоконтроль, быть ответственным перед собой и другим.

Помимо этих общих критериев и параметров в оценочных суждениях учителей можно обнаружить достаточно широкий набор различного рода эмпирических показателей, в которых конкретизируются общие критерии оценки самостоятельности личности. Самостоятельный человек в глазах учителей — это тот, кто «имеет свои жизненные планы», «имеет свои принципы (убеждения, мнения)», «не поддается чужому влиянию», «умеет защитить себя», «кого не надо водить за ручку», «на такого человека можно положиться», «сам справляется со своими проблемами», «хорошо организует свою работу», «не теряется в трудных ситуациях», «действует легко, свободно, уверенно, хорошо». Несамостоятельный человек, напротив, «живет без царя в голове», «легко поддается чужому влиянию», «нуждается в постоянной поддержке», «не знает, ради чего он что-то делает», «на него нельзя положиться», «он не умеет организовать свою работу», «капризен», «все делает скованно и неуверенно». В этих житейских суждениях нетрудно проследить все те же общие параметры оценки, о которых говорилось выше (например, ответственность выступает здесь как суждение «на такого человека можно положиться», а отсутствие целеустремленности—как «живет без царя в голове»). Наличие такого слоя эмпирических показателей, занимающих в ответах-характеристиках учителей преобладающее место, свидетельствует, по-видимому, о том, что на практике значительно удобнее пользоваться эмпирическими, многозначными и даже метафорическими представлениями для оценки другого человека, нежели абстрактно-обобщенными показателями и параметрами.

Более того, учителя, дающие характеристику учащимся, в большинстве случаев не ограничиваются простым перечислением этих эмпирических показателей, но стараются показать, каким образом они проявляются в тех или иных ситуациях. «Растет у меня дочь, — говорит один из учителей. — Думаю, что она самостоятельна. Я доволен ею. Все нужные работы она выполняет сама, без моей помощи. Уроки у нее всегда приготовлены, мне запрещено в это вмешиваться. И по дому: по своей инициативе идет в магазин, платит за квартиру, несет белье в прачечную. Когда наводит в комнате порядок, вещи складывает по-своему, но хочет, чтобы и мне понравилось. Ей 11 лет».

Таким образом, оценочные процессы, характерные для мышления и деятельности учителя, структурно организуются на основе соотношения «общие критерии —

эмпирические показатели— ситуации проявления личностных качеств». Общие критерии, которые включают в себя ряд более частных и уточняющих параметров оценки, задают лишь самую общую направленность процесса оценивания. Так, критерий самостоятельности предполагает один набор параметров оценки, а оценка любознательности ученика требует построения другого набора параметров. Однако с помощью общих критериев и параметров нельзя реально оценить то или иное качество конкретного ученика. Такая оценка практически осуществляется лишь на основе эмпирических показателей и конкретных ситуаций, в которых выявляется качество, подлежащее оценке.

В психологии уже давно обращалось внимание на соотношение общих критериев оценки и конкретных ситуаций проявления оцениваемых качеств личности. Назовем в качестве примера известную работу Г. Олпорта «Личность: проблема науки или искусства?» [76а, с. 208—215]. В ней раскрывается один чрезвычайно важный для психологии прием, которым пользуются авторы художественных произведений для характеристики личности. Исследуя работу Теофраста «Характеры», Г. Олпорт показывает, как в ней описывается такая черта человека, как трусость: «Есть одна черта в этом классическом описании, на которую я особенно хочу обратить внимание. Заметьте, что Теофраст избрал для своего описания две ситуации. В одной трус путешествует, в другой против воли участвует в сражении. В первой ситуации описывается семь типичных эпизодов: иллюзия труса, когда он все скалы принимает за пиратские корабли, его суеверный страх, как бы кто-нибудь из пассажиров не принес несчастья кораблю из-за неаккуратного исполнения религиозных обрядов, его стремление оказаться, по крайней мере, на середине этого опасного путешествия, его обращение к мнению специалистов относительно погоды, его страх по поводу собственных снов, его приготовления к беспрепятственному плаванию и, наконец, эмоциональный страх, проявившийся в мольбе о том, чтобы его спустили на берег. Еще более тонки семь эпизодов предательства в течение битвы. Итак, всего описывается четырнадцать ситуаций; все они для труса равноценны: какому бы воздействию он ни подвергался, возникает одно и то же доминирующее состояние духа. Его отдельные действия сами по себе отличны друг от друга, но все они схожи в том, что являются проявлением одного и того же главного свойства — трусости. Вообще говоря, почти все литературные описания характера... исходят из психологического допущения о том, что каждый характер имеет определенные черты, присущие именно ему, и что эти черты могут быть показаны через описание характерных эпизодов жизни» [76а, с. 210]. Рассмотрим с этой точки зрения еще один пример. Как строится оценка

любопытности ученика? В самом общем виде, любопытность выступает как характеристика познавательного отношения человека к миру, как своеобразная открытость (оппозиция — закрытость) личности ко всему новому. Любопытность как качество личности характеризуется, во-первых, активностью, устойчивостью и интенсивностью познавательных интересов ученика; во-вторых, пытливостью его ума, стремлением разобраться во всем неясном; в-третьих, широтой кругозора и эрудированностью ученика. Эмпирические проявления любопытности: «самостоятельно ставит вопросы», «всем интересуется, без конца спрашивает, пристаёт с вопросами», «читает книги вне школьной программы», «учится не ради отметок», «ничто не оставляет невыясненным», «активно дискутирует», «интересный собеседник», «когда он рассказывает, все его слушают» и т. д. Несколько неожиданным было то, что учителя, оценивая любопытность как положительное в целом качество, обращали внимание и на негативные его проявления: «старается делать много, но нигде много не достигает», «везде сует свой нос», «демонстрирует свое превосходство за счёт эрудиции».

Эти и подобные им факты приводят нас к следующим выводам. Производя оценку того или иного качества личности ученика, учителя, по существу, решают некоторую задачу, а именно — «задачу на оценку». В качестве исходных оснований (средств) для ее решения используются определенные критерии (параметры) оценки. Если оценивается самостоятельность ученика, то выстраивается одна критериальная схема; если оценивается любопытность, то строится другой набор критериев и параметров оценки. При этом оказывается, что для оценки используются как общие (базовые) параметры, так и более конкретные, специфические параметры, связанные с содержанием оцениваемого качества.

Остановимся прежде всего на базовых характеристиках, используемых при оценке любых качеств, вне зависимости от их конкретного содержания. Как известно, в исследовании Осгуда [127] были выделены три базовых параметра, с точки зрения которых строится оценка: модальность этой оценки (по шкале «хороший — плохой»); активность — пассивность; интенсивность (степень выраженности оцениваемого качества). В исследованиях, посвященных субъективным отношениям личности, выделяются базовые параметры, используемые для оценки того или иного отношения личности (модальность, активность, интенсивность, устойчивость данного отношения), и параметры, характеризующие систему таких отношений (их широта и богатство; доминантность определенных отношений в общей системе; когерентность и внутренняя связность имеющихся отношений; их обобщенность и степень

осознанности). Базовые параметры оценки имеют статус наиболее общих оценочных категорий. Какое бы качество, свойство или отношение личности ни оценивали, мы всегда должны определить модальность этого качества, степень его выраженности и устойчивости, его место в общей системе других качеств.

Однако помимо базовых параметров оценки в критериальные схемы обязательно включаются и более специфические характеристики, без которых нельзя рассматривать конкретное содержание оцениваемого качества. В их основе лежит некоторая исходная содержательная оппозиция (например, открытость к новому в случае характеристики любознательности человека), которая интегрирует систему соподчиненных с нею параметров (познавательная активность, постоянный интерес к новому, пытливость ума, широта кругозора и т. п.).

Критерии и параметры оценки (общие и специфические) задают общую направленность аналитико-оценочных процессов; они определяют то, *что* следует искать при оценке того или иного качества личности (активность, устойчивость, принципиальность и т. д.), и в этом их направляющая и регулирующая сила. Однако реальная оценка реального ученика осуществляется лишь через реальные его действия и поступки, через типичные ситуации, в которых проявляются искомые характеристики.

Особенности изучения личностных качеств учащихся. Использование учителем общих психологических критериев оценки личностных качеств учащихся зависит от его умения соотнести эти критерии с конкретными эмпирическими показателями, содержащимися в определенных педагогических ситуациях. В частности, в нашем исследовании было установлено, что информация, которая необходима для диагностики личностных особенностей учащихся, наиболее часто определяется учителем следующими путями и способами (табл. 9) '.

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что наиболее значимой для основной массы учителей является та информация об учащихся, которая собирается ими самостоятельно в процессе непосредственного взаимодействия с учащимися. На втором месте — характеристики психологических особенностей учащихся, полученные от других учителей и родителей учащихся; на третьем — оценка сверстников, друзей и одноклассников и его самооценка. Лишь на пятом месте среди полученных ответов стоит информация, получаемая учителями путем создания специальных ситуаций.

Обучающий эксперимент был нацелен на формирование у слушателей курсов повышения квалификации учителей критериев оценки личностных качеств учащихся и обучение их методам диагностики этих качеств. В качестве основного метода диагностики предлагался

метод естественного эксперимента. Результаты обучения (типы ситуаций, предлагаемых испытуемым для диагностики определенных личностных качеств) представлены в табл. 10.

Т а б л и ц а 10

Влияние обучающего эксперимента на изменение способов диагностики учителем личностных качеств учащихся

Способы диагностики	До обучения	После обучения
1. Метод естественного эксперимента	23	36
2. Метод наблюдения	8	6
3. Метод беседы, тестирование	6	7
4. Не знаю, нет ответа	21	14

Приведем несколько примеров ситуаций, предлагаемых учителями. «Принципиальность как личностное качество можно определить разными путями: в процессе совместного выполнения сложной работы; совместно путешествуя в туристических поездах, экскурсиях; посещая концерты, театр, кино; совместно наблюдая за поведением человека на совещаниях, заседаниях, курсах, конференциях; совместно обсуждая прочитанные книги, статьи, выставки и т. д.».

Для выявления наличия у ученика самостоятельности суждений можно «вовлечь его в разговор, диспут, в котором обсуждаются самые разнообразные темы; создать неожиданные ситуации, где он сам должен принимать решение или выразить свое мнение по каким-то вопросам».

Подводя некоторые итоги экспериментального исследования, следует обратить внимание на своеобразие процессов преобразования знаний при их практическом использовании. В оценочной деятельности учителя теоретические знания выступают в качестве общих критериев (оснований) оценок, которые дифференцируются и структурируются в определенные системы. Объем и глубина знаний как раз и проявляются в содержании, полноте и соподчиненности этих критериев. Важно ответить, Что Даже те теоретические знания, которые, казалось бы, имеют непосредственное отношение к процессам оценивания личностных свойств учащихся или предметного содержания их деятельности, используются тем не менее не прямо и непосредственно, а в преобразованном виде. По мере накопления опыта общие критерии оценки все более тесно соотносятся с конкретными эмпирическими показателями, переводятся на язык практических ситуаций (поступков учащихся, их взаимоотношений со сверстниками, особенностей их поведения). Следовательно, реальный феномен использования знаний

имеет глубоко личностный характер: главное, что определяет этот процесс,— это влияние знаний на формирование у учителя тех отношений, установок, ориентации, которые как бы задают видение учителем конкретных эмпирических фактов и содержательно определяют процесс их анализа и оценки³⁷.

Однако процесс преобразования теоретических знаний в те эмпирические конструктивные схемы, которые непосредственно соотносятся с конкретными практическими ситуациями, приводит не только к оперативности, действенности и эффективности этих знаний, но и к их стереотипизации и упрочению. В том случае, когда критериальная система учителя достаточно полна, дифференцирована и структурирована, ее стереотипизация не ведет к негативным последствиям. В том же случае, когда у учителя складываются жесткие и ограниченные оценочные схемы (а наши экспериментальные данные свидетельствуют, что такие схемы имеются у достаточно представительной части учителей), возникает проблема их перестройки и изменения. Решение этой проблемы, с нашей точки зрения, требует от учителя осознания (рефлексии) собственного категориального аппарата, его достоинств и недостатков и переосмысления сложившихся критериев анализа и оценки на основе психолого-педагогической теории.

Глава 5

Практическое решение учителя как предмет анализа и осмысления

В своей педагогической деятельности учитель выступает в разных функциональных позициях. Первая и основная из них — это позиция учителя-практика, задачей которого является организация деятельности учащихся на основе определенного предметного содержания, форм и методов обучения. Однако для учителя характерна и еще одна позиция по отношению к собственной деятельности, когда сама эта деятельность выступает для учителя в качестве особого предмета анализа, осмысления и оценки. Если при решении практических задач, возникающих в конкретных педагогических ситуациях, учитель непосредственно включен в процессы реального взаимодействия с учащимися, то теперь сами эти процессы становятся предметом исследования. Если в своей практической деятельности учитель конструирует и использует те или иные способы руководства деятельностью учащихся, то теперь сами

³⁷ Л. Н. Толстой как-то заметил: «Меня всегда удивляют часто повторяемые слова: да, это так пз теории, но на практике как? Точно как будто теория — это какие-то хорошие слова, нужные для разговора, но не для того, чтобы вся практика, т. е. деятельность, неизбежно основывалась на ней... если я понял то дело, о котором думал, то я и не могу делать это дело иначе, как я его понял» [108, с. 281].

эти способы превращаются в предмет осмысления. Если в процессе оценки деятельности учащихся учитель применяет определенные критерии и показатели, то теперь сами они становятся тем, что должно быть осознано и раскрыто.

Педагогическая рефлексия.

Опыт + рефлексия этого опыта = развитие. Такую сжатую формулировку предлагает Д. Познер в книге «Практический опыт: руководство по развитию рефлексии у учителя» [130]. Иными словами, накопление учителем практического опыта является необходимым, но не достаточным условием профессионального роста; лишь постоянное осмысление, анализ и перестройка собственного опыта позволяют учителю развивать свое мастерство.

Каковы психологические механизмы рефлексии? Рефлексивное отношение человека к собственной деятельности является одним из важнейших психологических условий все более глубокого ее осознания, критического анализа и конструктивного совершенствования. Именно рефлексия обеспечивает выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней, занятия позиции над ней, вне ее для суждения о ней (С. Л. Рубинштейн [98]). Рефлексия в широком смысле этого слова характеризует самосознание человека, осмысление им оснований собственных действий и поступков³⁸. Рефлексия находит свое выражение в так называемой нормальной двойственности сознания, когда индивид по отношению к самому себе одновременно выступает и как объект рефлексии (как «я — исполнитель»), и как ее субъект (как «я — контролер»), который регулирует собственные действия и поступки. Важно, однако, отметить, что рефлексивный анализ деятельности не является процессом, замкнутым в каком-то чисто «индивидуальном пространстве» самосознания; напротив, как это показано в общей и социальной психологии, способность человека рефлексивно отнестись к самому себе и к своей деятельности есть результат освоения (интериоризации) личностью социальных отношений между людьми (Л. С. Выготский [29]). Лишь на основе взаимодействия с другими людьми, когда человек старается понять мысли и действия другого и когда он оценивает себя глазами этого другого, он оказывается способным рефлексивно отнестись и к самому себе. Иными словами, индивидуальная внутренняя рефлексия основана на процессах взаимоотражения, содержанием которых является не только мое понимание внутреннего мира другого, но и постижение того, как этот другой понимает меня. Таковы самые общие замечания о психологических механизмах рефлексии,

³⁸ Рефлексия — «принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок; предметное рассмотрение самого знания, критический анализ его содержания и методов познания; деятельность самопознания, раскрывающая внутреннее строение и специфику духовного мира человека» (Философский энциклопедический словарь. М., 1983. С. 579).

которые с самого начала необходимо учитывать при содержательном анализе рефлексивных процессов, характерных для деятельности учителя.

Рефлексивные процессы буквально пронизывают профессиональную деятельность учителя. Они проявляются:

во-первых, в процессе практического взаимодействия учителя с учащимися, когда учитель стремится адекватно понимать и целенаправленно регулировать мысли, чувства и поступки учащихся;

во-вторых, в процессе проектирования деятельности учащихся, когда учитель разрабатывает цели обучения и конструктивные схемы их достижения, причем разрабатывает их с учетом особенностей учащихся и возможностей их продвижения и развития;

в-третьих, в процессе самоанализа и самооценки учителем собственной деятельности и самого себя как ее субъекта ³⁹.

Здесь мы рассмотрим этот последний аспект педагогической рефлексии, проявляющийся как в общем осмыслении своей профессии и своего места в ней, так и в конкретном личностном отношении к тому или иному педагогическому решению. Каков я как учитель? Каковы мои личностные качества, помогающие мне (или затрудняющие) эффективно действовать? Верно ли я действую в определенных ситуациях с позиции надситуативной, выражающей мои общие принципы, убеждения, взгляды? Подобного рода вопросы как раз и характеризуют рефлексивное отношение учителя к самому себе как субъекту профессионально-педагогической деятельности.

Учитель в системе «я и другие». Было бы ошибочно полагать, что педагогическая рефлексия учителя является какой-то необязательной «добавкой» к его основным практическим функциям. Без постоянного анализа и самоанализа учитель не был бы в состоянии глубоко осознавать возникающие в практике проблемы, правильно выбирать пути их решения, критически оценивать и корректировать полученные результаты⁴⁰. Необходимость рефлексивного отношения учителя к собственной деятельности определяется тем обстоятельством, что индивидуальная деятельность любого учителя приобретает смысл лишь в общей системе учебно-воспитательной работы школы как

³⁹ ¹ Добавим, что учитель призван помогать самим учащимся анализировать, осмысливать и оценивать собственную деятельность, т. е. рефлексивно относиться к ней.
4-169

⁴⁰ В психологии хорошо известно, что рефлексия является также и одним из необходимых условий преодоления так называемой эгоцентрично-мыслительной деятельности, т. е. рассмотрения изучаемого объекта лишь с одной стереотипной точки зрения. Только в том случае, когда человек умеет посмотреть на самого себя и на свои действия с позиции других людей, принять во внимание разные точки зрения, он оказывается в состоянии-децентрировать свое творческое мышление и преодолеть свои однобокие установки.

целостного социального института. Учитель постоянно соотносит свой опыт с опытом других учителей и с достижениями педагогической науки, которая обобщает опыт многих поколений педагогов. Он не может понять своего индивидуального опыта, не всматриваясь в опыт других. Он не в состоянии воспринять опыт других, не соотнеся его с собственной деятельностью.

С одной стороны, учитель осваивает этот социальный опыт, используя его при организации своей индивидуальной деятельности, а с другой — вносит свой собственный вклад в развитие массового педагогического опыта, передавая другим свои индивидуальные достижения. Именно поэтому каждому учителю* необходимо умение посмотреть на собственную деятельность не только «изнутри», но и как бы «со стороны», сделать ее предметом специального анализа, объективировать эту деятельность для себя и для других (см. рис. 2).

Каковы наиболее характерные особенности рефлексивных, процессов, осуществляемых учителем в системе «я и другие»?

1. Предметом анализа учителя является в данном случае некоторое практическое решение, полученное в опыте других учителей или в его собственной деятельности.
2. По отношению к этому решению учитель занимает своеобразную исследовательскую позицию. Его целями являются выработка достаточно отчетливого представления о данном решении, определение личностного отношения к нему, изучение возможностей его переноса из одних условий в другие.
3. Изучение практического решения происходит через его соотнесение как с опытом других учителей, так и со своим собственным опытом. При этом собственные решения рассматриваются как бы через призму опыта решений других учителей, а решения, предлагаемые другими,— через призму собственного опыта. В основе обмена опытом решений лежит диалог (дискуссия, спор), в процессе которого дается критическая оценка полученных решений, вычленяются их достоинства и недостатки, определяются пути дальнейшего поиска.
4. Кардинальным условием эффективного исследования-

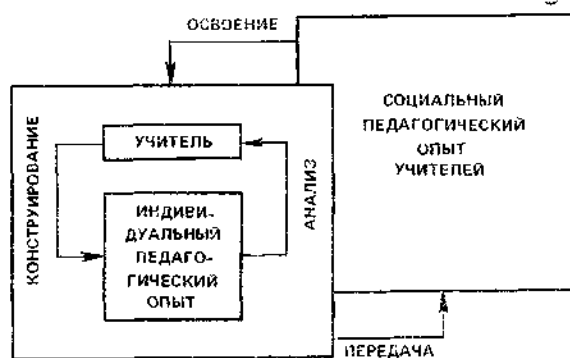


Рис. 2

практических решений

является поиск оснований, которые определяют построение данных решений.

При анализе решений главное не их описание (хотя и оно, естественно, необходимо), а раскрытие ведущих идей, положенных в основу выработки этих решений, проработка их конструктивных схем, определение критериев и показателей успешности их реализации. Речь идет о выявлении принципов создания таких конструктивных схем, о раскрытии внутренней логики практических решений учителя. Без этого нельзя ни рационально понять структуры практических решений, ни конструктивно их использовать.

В том случае, когда учитель осваивает опыт других (в процессе непосредственного общения или через различные каналы опосредованной коммуникации), он, так же как и в своей практической деятельности, решает определенные педагогические задачи. Однако это уже новые по своему характеру задачи. Они аналитически вычлняются из общей функциональной системы профессионально-педагогической деятельности в целях их специального изучения. Таковы, например, задачи, связанные с изучением коллектива и личности, с поиском новых способов и приемов обучения, с организацией совместной деятельности учащихся ⁴¹.

Особая задача возникает перед учителем и в том случае, когда он передает свой индивидуальный опыт другим. Нужно, однако, сказать, что даже простое описание собственной деятельности нередко представляет для учителя немалые трудности. Одна из причин этого — индивидуализированность того языка, которым оперирует учитель-практик. Поскольку учитель действует в условиях конкретных ситуаций, он не только не ставит своей задачей абстрагироваться от этих условий, но и, наоборот, делает их

⁴¹ С этим связан и вопрос о характере самообразования учителя. Целенаправленная самообразовательная деятельность не есть простое ознакомление учителя с новой информацией; главное в ней — процесс изучения определенной проблемы, способов и приемов ее решения, отраженных в педагогической литературе, а затем и разработка на этой основе собственных практических решений. При этом процесс освоения опыта других не заканчивается чисто аналитической фазой исследования тех или иных проблем. Реальный результат освоения — это формирование у учителя личного отношения к изучаемой проблеме, а затем и практическая апробация способов ее решения в конкретных условиях деятельности.

предметом своего анализа. Как было показано выше, учитель видит конкретную ситуацию в целом,, во всем многообразии образующих ее отношений; учитель, как в зеркало, смотрится в своих учеников, мыслит их живыми поступками, отношениями, действиями; иногда равнодушие одного ученика или блеск интереса в глазах другого говорят учителю о пользе того или иного метода работы больше, чем сложная цепь логических доказательств. Таким образом, знания учителя-практика не абстрагированы, не отторгнуты от конкретных педагогических ситуаций [45].

Все дело, однако, в том, что коммуникация этих индивидуализированных знаний с самого начала должна быть рассчитана на их восприятие другими людьми; следовательно, передаваемое содержание должно быть значимым, понятным и убедительным для других. Восприятие учителем информации характеризуется рядом социально-психологических эффектов: воспринимая информацию, учитель стремится к подтверждению (одобрению) сложившихся у него взглядов, мнений, оценок; он пытается осмыслить или обогатить собственные способы и приемы работы; он принимает (или, наоборот, не принимает) передаваемые ему идеи. По существу, во всех этих случаях учитель включается в процесс профессионального общения с другими учителями (непосредственно или опосредованно). Такое общение дает возможность каждому учителю обмениваться с другими опытом своей работы, совместно анализировать проблемы, возникающие в практике, утверждаться в своих позициях (или перестраивать их), а в целом — обогащать через общение собственное видение педагогических фактов и закономерностей.

Рефлексивное отношение учителя к собственной деятельности проявляется в самых различных ситуациях. Учитель не может не анализировать и не оценивать того, что делают он сам, его коллеги и учащиеся. Учитель выступает в рефлексивной позиции в специально организованных формах обмена опытом, в частности в различных формах методической работы (в школе, районе, области и т. д.). Работа эта позволяет учителю коллективно обсуждать волнующие школу проблемы, разрабатывать способы решения этих проблем применительно к собственным условиям, а также анализировать результаты, полученные в индивидуальном опыте и в опыте других учителей. Однако такой анализ (и самоанализ) осуществляется не только в специально организованных формах, но и в неформальном общении с коллегами, в обдумывании собственных действий «наедине с собой». Знания, которые учитель получает в процессе непосредственного общения с коллегами, приобретают в его глазах особую личностную значимость, практическую достоверность и убедительность. По-видимому, этим обстоятельством объясняется предпочтение, которое отдается

учителем личным контактам как важнейшему каналу коммуникации, через который он получает новые идеи и методы. «Опыт показывает,— пишет по этому поводу Ю. П. Азаров,— что решающая роль в развитии исследовательских начал каждого отдельного учителя играет то ближайшее окружение, в которое попадает педагог. И микроклимат педагогического коллектива, и те идеи, которыми он живет, и те традиции, которые он хранит, и система отношений, которая царит в нем,— все это в значительной мере определяет направление творческих поисков каждого педагога» [6, с. 444].

Проведенные нами исследования показывают, что 88% учителей получают необходимую информацию из специальной литературы, 80%—через каналы межличностной коммуникации (сюда включаются как организованные формы методической работы в группе, так и неформальное общение с коллегами) и лишь 43%—через организацию курсов и семинаров. Можно предположить, что личные контакты, связанные с обменом опытом, способствуют более непосредственному пониманию индивидуального опыта другого, а также помогают дать сравнительную оценку собственного опыта, внутренне утвердиться в своих идеях. Аналогичный феномен («незримый колледж») имеет место и в коммуникации между научными работниками

42

Однако и опосредованные формы общения (например, чтение психолого-педагогической литературы) также основаны на процессе внутреннего диалога учителя с другим человеком (с автором статьи, лектором и т. д.). Результат этого опосредованного общения, диалога, дискуссии — опять-таки обогащение собственного опыта, утверждение (или изменение) своих позиций, обновление и расширение имеющихся у учителя категориальных структур, критериев оценок, принципов анализа педагогических явлений и способов практических решений.

Рефлексивное отношение к собственной практической деятельности имеет еще один важный аспект. «Я убедился,— говорил А. С. Макаренко,— что, как бы успешно человек ни кончил педагогический вуз, как бы он ни был талантлив, а если он не будет учиться на опыте, никогда не станет хорошим педагогом» [64, с. 428]. Учиться на опыте — это значит вести постоянный анализ собственной деятельности, сопоставляя ее с опытом других учителей и с достижениями педагогической науки, критически оценивать свои успехи и неудачи, соединять теорию с практикой учебно-воспитательной работы. Именно при решении практических задач проверяются цен-

ность имеющихся у учителя теоретических знаний, качество его творческого мышления и сама его личность.

Рефлексия и профессиональные функции учителя. Есть основания полагать, что различные функциональные позиции учителя по-разному активизируют рефлексивные механизмы, направленные на прогноз и оценку эффектов собственной педагогической деятельности. Так, планируя различные виды заданий для учащихся, учитель, естественно, прогнозирует и конечный эффект их усвоения (определенное продвижение в плане умственного, нравственного, эстетического развития учащихся). Однако все это он планирует для собственной работы: именно учитель реализует свои планы, именно он оценивает их эффективность. Только в отдельных ситуациях (например, он дает открытые уроки) учитель ставит себя в психологическую позицию человека, который осмысливает свой опыт с целью его передачи другому.

Наблюдения за деятельностью учителей показали, что все те планы, проекты, разработки, которые составляются «для себя», имеют конкретно-действенный характер: учитель планирует опорные вехи своего собственного пути. Рабочий план — это руководство к действию, все детали которого, как правило, понятны только самому автору. И это психологически оправдано: вряд ли рационально составлять рабочую программу действия «для себя», как «для другого».

Трудность обычно возникает в том случае, когда учитель выступает в другой функциональной позиции, например делится своим опытом работы с коллегами. Не всегда этот переход в другую позицию осуществляется как бы сам собой. Нередко передача своего опыта другому (как, кстати, и попытка использовать опыт другого учителя) осуществляется с позиции конкретного «руководства к действию», что кажется весьма заманчивым и единственно правильным способом передачи опыта. Однако на практике такой способ передачи опыта нередко оказывается малоэффективным. Именно поэтому так давно дебатировались и в теории, и на практике понятие «идея опыта», принцип переноса опыта из одних условий в другие. Пожалуй, и до сих пор не найдены те необходимые и достаточные условия, при которых возможно успешно осуществлять такой перенос. Только ли в том дело, что каждый опыт уникален и по-своему неповторим?

Можно предполагать, что более сложный психологический механизм опосредует процесс осмысления своего опыта как предмета передачи другому, чем это кажется на первый взгляд, и что здесь особенно важную роль **играет установка** на осознание своего опыта с позиции другого.

Обычно с понятием «педагогическая рефлексия» связывается в первую очередь то, как учитель представляет себя в глазах учащихся, может ли он сам стать в позицию ученика. Однако с явлением педагогической рефлексии связаны, как об этом говорилось выше, и другие функциональные позиции учителя. И учитель как методист, передающий свой опыт коллегам по профессии, и учитель, развивающий педагогические способности¹ родителей,— все эти функциональные позиции требуют от учителя отчетливого осознания и учета тех ожиданий, которые обращены к нему со стороны других людей.

Можно также предполагать, что различные профессиональные позиции учителя и связанные с ними ролевые ожидания проявляются также и в характере использования источников информации учителем. Вероятно, учитель по-разному «прочитывает» и использует одни и те же источники информации в зависимости от цели, которую он ставит перед собой. Если он ищет в них материал «для себя», то, вероятно, он в большей мере приспособливает их к себе, отбирая отдельные приемы работы, материалы, согласующиеся с логикой его собственной¹ концепции. Если же источник должен помочь учителю интерпретировать результаты его собственной деятельности для других учителей, то функции источника существенно меняются: он прежде всего должен дать основания для такой интерпретации. Однако всегда ли учитель именно так видит эту задачу, которую он должен решить?

Для выяснения того, как реализуется эта рефлексивная¹ позиция учителя в разных сферах его деятельности, была разработана специальная методика и проведен эксперимент, моделирующий конкретные ситуации педагогической деятельности.

Учителю предлагалось выполнить три типа заданий, разных по своей функциональной направленности.

Задание первого типа требовало от учителя продумывания способов отбора содержания для урока и организации учебной деятельности учащихся. Учителю предлагалось разработать небольшую тему для учащихся: сформулировать цели ее изучения, составить план-конспект первых двух уроков, обосновать выбор учебного материала и методических приемов.

Задание второго типа требовало от учителя обобщения различных аспектов своей профессиональной деятельности, анализа собственного опыта и осознания его с целью передачи его коллегам. Так, учителю предлагалось составить план-конспект сообщения на методобъединении с указанием цели выступления, а также с обоснованием приемов, которые были им разработаны.

Задание третьего типа требовало от учителя еще более высокого уровня

обобщения своего опыта. Так, учителю предлагалось составить план-конспект выступления на педсовете для специалистов разных предметов по теме «Формирование активности личности школьника средствами учебного предмета». Учитель формулировал цели и задачи выступления, раскрывал способы, которые, по его мнению, наиболее целесообразны для формирования познавательной активности школьника. В ходе эксперимента каждый учитель мог свободно пользоваться вспомогательной литературой по психологии, методике, педагогике.

Основными параметрами анализа всех трех заданий были постановка цели, способ использования источника, обоснование учителем выдвигаемых положений.

Первый параметр давал возможность судить о том, выходит ли учитель в рефлексивную позицию по отношению к будущему «потребителю», т. е. планирует ли эффекты воздействия разработанных им заданий. Идеальным вариантом постановки целей считалась иерархия, т. е. умение учителя не только планировать конкретные цели, но и выделять идею в конкретном материале, обобщать ее. Таким образом, учитель выходил в новую рефлексивную позицию по отношению к конкретным целям, сопоставлял их, выделял общее и специфичное, допускал многообразие и т. п.

Второй параметр характеризовал способы использования источников информации и служил показателем ориентации учителя на опыт «другого», в данном случае — на опыт, обобщенный в различного рода источниках знаний.

При анализе разработок второго и Третьего типа учитывался также и такой параметр, как обоснование приемов и методов, разрабатываемых учителем, так как эти виды заданий были непосредственно связаны с анализом своего опыта и передачей его другим, что, естественно, требовало обоснования и доказательности.

Анализ выполненных учителями заданий всех типов по параметру «постановка целей» дал возможность вычленить три различных подхода в зависимости от уровня обобщенности — конкретности видения учителем задач, которые ему предстояло решить:

- 1) постановка цели дана на уровне решения частных задач;
- 2) цель сформулирована на общепедагогическом уровне, но не соотнесена с конкретными задачами данного урока (темы);
- 3) конкретная постановка целей соотносится с более общей педагогической проблемой, решаемой учителем (иерархия целей).

Результаты представлены в табл. 11.

Анализ результатов показал, что само по себе осознание и формулирование цели тех или иных видов профессиональных заданий не представляет трудности для учителя из трех видов заданий только задание, связанное с анализом и передачей собственного опыта, вызвало затруднения при формулировании целей у 29% учителей).

Таблица 11

Характеристика постановки учителем целей при составлении различных типов заданий (результаты приводятся в процентах от числа участвовавших в эксперименте, $n=40$)

Параметр «постановка (выделение) целей»	Тип заданий		
	1-й	2-й	3-й
Частнометодические	12,5	6,4	7,4
Общепедагогические	42,5	45,1	37,1
Иерархия	42,5	19,5	55,5
Цели не сформулированы	2,5	29,0	0

Однако анализ характера постановки целей выявил определенные сложности, связанные с умением обобщать цели, заданные в конкретных ситуациях, т. е. видеть общее в конкретном, а также конкретизировать общие цели в реальных ситуациях — видеть конкретное в общем. Сочетание общих и конкретных целей проявляется примерно в 50% случаев при выполнении 1-го и 3-го заданий, в 20% случаев — при выполнении 2-го задания. Таким образом, наблюдается интересный факт: наиболее трудным для учителей оказывается осознание целей, связанных с передачей опыта работы. Очевидно, вычленение и обоснование ведущих идей своего собственного опыта действительно представляют наибольшую психологическую сложность. Психологически более простым оказывается для учителя вычленение общих педагогических идей, в которых как бы снимается та спецификация, которая характерна для осмысления собственных методических находок в контексте научных методических идей.

Второй аспект, по которому осуществлялся анализ разработанных учителями заданий, — способ осмысления и использования для этой цели источников знаний.

Анализ всех типов заданий по характеру использования источника дал возможность вычленить три наиболее типичные ситуации:

- 1) прямое использование источника, который имеет непосредственное отношение к данной проблеме;
- 2) переосмысленное использование источника с конкретизацией приемов, описанных

в источнике, на основе собственного опыта;

3) 3) источник не используется совсем (табл. 12). В целом для построения заданий всех видов характерно в большей степени переосмысленное использование структуры основного источника знаний.

Третья задача, которая была поставлена в эксперименте, заключалась в том, чтобы выявить, в какой степени учителя осознают и обосновывают те приемы, которые они используют в заданиях, направленных в адрес других учителей (2-е, 3-е задание). Оказалось, что примерно в 50% случаев такое обоснование дается; во всех остальных лишь описываются приемы, использованные в собственном опыте (или описанные в психолого-педагогической и методической литературе). Все это свидетельствует о том, что примерно половина учителей осознанно не ставят перед собой задачу, которая связана с прогнозированием эффекта воздействия их сообщения на слушателей — коллег, и потому не ищут специальных средств обоснования, доказательства значимости рекомендуемых приемов.

Результаты анализа показали, что использование и переработка содержания источников знаний тесно связаны с такими профессионально-личностными качествами, как уровень развития профессионального самосознания учителя, проявляющийся в его способности и умении формулировать цель на общепедагогическом уровне с конкретизацией в методическом плане; вычленять различные варианты решения одной и той же задачи, обосновать использование определенных методических приемов и способов работы.

"Однако кроме общих тенденций, проявляющих внутреннюю связь между функциональной позицией учителя и¹активизацией его потребностей в осмыслении и оценке своих действий, а также в использовании не Только личного опыта, но и опыта других учителей при планировании разных видов заданий, были выявлены и особенности, которые характеризуют различные группы учителей.

Нами был проведен анализ деятельности отдельных учителей иностранного языка по критерию качества выполнения всех трех заданий. Для первой группы учителей (29,4%) характерен широкий подход к использованию знаний, он задается уже самой постановкой целей этой группой учителей. Так, например, при разработке урока учителя иностранного языка выделяют как конечную цель изучения темы («Спорт») спонтанные, неподготовленные высказывания учащихся и другие виды работ, которые характеризуют реальное продвижение ученика. Выделение психолого-

педагогической цели с конкретизацией в методическом плане стимулирует творческий поиск со стороны учителя и в сфере профессионально-педагогических знаний: учителя данной группы самостоятельно по отношению к поставленным целям перерабатывают план первых двух уроков, предлагаемый «Книгой для учителя», вводят в структуру урока методические приемы из статей, широко используют дидактический материал из учебника. Эти учителя отличаются <и наибольшим разнообразием в способах использования источников знаний.

Такой же широкий подход к решению поставленных задач с более обобщенных педагогических позиций характерен для учителей этой группы и гари составлении разработок методического и общепедагогического типа. Так, при разработке методического доклада учителя выделяют цели, четко ориентированные на передачу знаний другим учителям. Например, в соответствии с поставленной целью строится и план ее реализации: цели и основные этапы обучения учащихся устной речи; условия развития неподготовленной речи учащихся; учет индивидуальных особенностей учащихся; некоторые приемы активизации речевой деятельности учащихся (использование ситуаций).

В качестве ведущей цели при построении сообщения, имеющего более широкие воспитательные цели, связанные с обобщением собственного методического опыта и передачей его другим, учитель формулирует цель (показать некоторые приемы повышения активности личности школьника средствами английского языка на примере обучения учащихся VII класса) и предлагает соответствующий план ее раскрытия: 1) некоторые причины снижения интереса учащихся к изучению иностранного языка; 2) условия формирования активности ученика на уроке; 3) формирование активности учащегося во внеклассной работе; 4) использование кабинетов иностранных языков для повышения интереса учащихся к изучению иностранного языка.

Главной особенностью всех видов разработок учителей этой группы является самостоятельный подход к решению практических проблем: выделение цели (уроков, методически» разработок, сообщений, направленных на реализацию воспитательных задач и на пропаганду педагогических знаний) на уровне общепедагогической цели с конкретизацией ее в методическом плане, самостоятельность при построении структуры разработок, переосмысление источников знаний в контексте собственной деятельности.

Для второй группы учителей (20,6%), также выполнивших все три задания, характерна тщательная проработка темы «для себя». Вместе с тем не все учителя данной группы

достаточно четко осознают цель,, связанную с передачей знаний другим учителям (2-е и 3-е задания). Цель данных заданий в разработках учителей выделяется в основном только на уровне общепедагогической проблемы без конкретизации ее в методическом плане, что свидетельствует о недостаточной ориентации на способы освоения передаваемого ими опыта другим учителям. Использование источников информации при составлении заданий учителями данной группы характеризуется ориентацией на переосмысление авторского¹ текста, однако в пределах конкретных задач логика автора полностью сохраняется, т. е. нет еще достаточно отчетливого осознания себя с позиции методиста-исследователя.

Разработки учителей третьей группы (32,4%), выполнивших лишь два задания ('как правило, 1-е и 2-е), характеризуются широким использованием собственного опыта, особенно¹ в 1-м задании (изредка даже более широким по сравнению с разработками учителей первых двух групп). Вместе с тем учителя этой группы также недостаточно осознают целевую направленность задания, обращенного к другим учителям: цель формулируется, в общей форме, без учета тех, кому адресуется сообщение (т. е. коммуникативная функция, функция общения с коллегами по профессии, по передаче им опыта практически не учитывается). В соответствии с таким нерасчлененным замыслом разработан план: нет попытки обсуждать проблемы с коллегами, он дается в форме перечисления отдельных аспектов темы.

Для учителей четвертой группы (17,6%), которые выполнили только первое задание (поурочная разработка), характерно частичное или полное заимствование плана урока, предлагаемого в «Книге для учителя». Некоторые разработки учителей этой группы отличаются большим разнообразием конкретных приемов и методов активизации учебной деятельности учащихся на уроке, дидактического (вспомогательного) материала, однако все это используется для реализации частных методических задач. Отказ от выполнения 2-го и 3-го заданий свидетельствует о трудности выделения и обобщения методических идей собственного опыта, их обоснования и анализа. В результате, очевидно, творческие находки учителя по отношению к решению той или иной конкретной эмпирической проблемы и остаются таковыми лишь в условиях тех специальных условиях опыт разработки стратегии обучения, анализа информации,, получаемой от учащихся (умение эффективно использовать обратную связь), у них развиваются такие личностные качества, как критичность и аналитичность, способность к самооценке и самоанализу. Они совершенствуются в профессиональном общении, начинают лучше понимать друг друга. Такая методика обучения может быть использована в качестве диагностической для выявления степени обучаемости студен-

тов педвуза и учителей.

Вот пример занятий, направленных на развитие рефлексивности у учителей [132]. Участники курса обучения делятся на малые группы (от 4 до 6 человек). Один из членов группы (по очереди) берет на себя роль «учителя», выбирает учебные задачи и разрабатывает обучающую стратегию. Следующий этап занятий — проведение «урока» в малых группах, его продолжительность— 10—15 минут. Урок строится таким образом, что результативность выбранной «учителем» методики всегда может быть проверена по результатам работ, которые выполняются «учениками».

Другое основание для анализа эффективности обучающих приемов, используемых «учителем»,— вопросники для «учеников», в которых фиксируется степень их удовлетворенности «уроком».

В процессе дискуссии, следующей за «уроком», участники ее обмениваются впечатлениями, анализируют основные этапы процесса обучения — планирование, реализацию замысла непосредственно в учебной ситуации — и по заданным параметрам оценивают продуктивность совместной работы «учителя» с «учащимися».

После обсуждения участники собираются на большую дискуссию, которая начинается с самоанализа всех «учителей» и которая проходит по той же основной схеме: планирование, проведение и оценка «урока». «Учащиеся» дополняют это представление анализом (находок и неудач «учителей».

Сравнение различных обучающих методик и результатов обучения на материале основного предмета позволяет обучающимся расширить свое представление о спектре возможностей организации процесса обучения, сравнить продуктивность предлагаемых стратегий, что является необходимым компонентом для развития адекватной самооценки педагогического мастерства.

Здесь мы изложим некоторые результаты экспериментального обучения учителей литературы на курсах повышения квалификации. Замысел организации такого обучения состоял, во-первых, в том, чтобы помочь учителям в осознании достоинств и недостатков применяемых ими способов анализа литературных произведений, и, во-вторых, в том, чтобы изучить конкретную методологию построения относительно новых для них научно-методических решений.

Остановимся прежде всего на наиболее типичных фактах, характеризующих сложившиеся у учителей способы анализа в школе литературных произведений.

Вряд ли надо доказывать, что основа основ деятельности учителя-словесника — его профессиональные научные знания.

Тем не менее в процессе экспериментального обучения выявились и достаточно

существенные недостатки в способах анализа учителем литературных произведений. Главный из них — стереотип «школьного анализа произведения». Согласно нашим данным, количество глубоких работ снижается почти вдвое, если учителя анализируют хорошо известное им произведение из школьной программы, по сравнению с анализом стихотворения не из школьного списка. Опыт школьного анализа не позволил учителям увидеть непосредственно произведение (они видели то, что «надо» по традиции о нем говорить в школе).

Это связано с тем, что 90% учителей (табл. 13), анализируя произведение, не имеют внутренней установки на многомерное рассмотрение этого произведения как единого целого, в контексте творчества писателя, в контексте литературы его времени, литературы и искусства в целом.

Т а б л и ц а 13
Установки учителей на
многомерное рассмотрение
литературного произведения

Уровень анализа	Количество учителей, %
Только 1-й	40
1-й и 2-й	34
1, 2 и 3-й	10
Только 2-й или 3-й	16

Ощущение единства названных уровней анализа есть у многих учителей, 1-й уровень представлен у 40%, 1-й и 2-й уровни — у 34%, но до третьего, самого высокого уровня анализа с сохранением двух предыдущих доходят самостоятельно лишь 10% учителей. Эти работы принадлежат и опытным учителям со стажем более 20 лет, и молодым (между 6 и 10 годами), и зрелым, со стажем 10—16 лет. Около 16% авторов работ обходятся без 1-го уровня, т. е. дают только общие рассуждения о писателях и их произведениях. Основная же масса работ, будучи тонкими и глубокими в конкретном анализе, находясь либо на 1-м, либо на 1-м и 2-м уровнях, все же страдают заземленностью, привязанностью к конкретному произведению, привычкой, идущей от постоянной школьной практики анализа. Стремясь достигнуть понятного для всех учащихся уровня: толкования самого произведения, привыкнув к необходимости такой, отчасти ограниченной выборки смысла литературного произведения, учитель затем привыкает к самой ограниченности толкования, она становится и его* личной нормой понимания.

Тенденция рассматривать литературное произведение «глазами ученика», т. е. совершенно естественная и верная для учителя тенденция, нередко превращается в свою противоположность: происходит полное смыкание уровня учителя и ученика, и

следовательно, учитель теряет возможность развивать учащихся, вести их в глубь произведения.

Отсюда — задача, одна из наиболее существенных во всей системе совершенствования профессионального мастерства учителя: поддержание и развитие способности полноценного, глубокого восприятия литературного произведения.

Рассмотрим это положение на примере самостоятельного анализа учителями стихотворения Некрасова «Внимая ужасам войны...». Из 500 работ (в разных аудиториях) не была ни одного случая неправильного его толкования. Однако только 18% работ содержали разносторонний и глубокий анализ этого небольшого стихотворения. Остальные видели в стихотворении только один, центральный, но не единственный образ — образ матери, безутешной от потери сына «на кровавой ниве». Писали об этом хорошо, прочувствованно, но дальше этого не шли, и стихотворение превращалось из лирического, типично некрасовского, в эпическое, описательное. Пропадала связь образа матери с миром, тревожащим поэта, — «среди лицемерных наших дел, житейской пошлости и прозы одни я в мире подсмотрел святые, искренние слезы — то слезы наших матерей». Не замечена также явная связь этого утверждения поэта с его горьким: «Мне жаль не друга, не жены, мне жаль не) самого героя...», «Увы! Утешится жена, и друга лучший друг забудет». Анализ ведется так, как если бы этих строк просто не было в стихотворении. Неумение заметить, увидеть, услышать эти строки, понять их связь с другими ведет к примитивизации смысла стихотворения и, как ни странно, к сниженному пониманию образа матери, о которой пишут учителя. А ведь лишь на фоне этих строк вырастает у Некрасова заключительное: «Но где-то есть душа одна — она до гроба помнить будет». Пропадает и Некрасов-лирик, пишущий о- своих чувствах, все пропускающий через свой жизненный опыт, свое «раненое сердце» (по выражению Достоевского). Легкость отрыва от лирической природы стихотворения рождает стремление к излишней обобщенности в трактовке его смысла, и тогда напрямую за образом «наших матерей»-возникает, заслоняя конкретный смысл стихотворения, образ матери-Родины, образ из сегодняшнего нашего сознания, образ-символ, до которого Некрасов не поднимался, потому что» у него была другая задача и другая стилистика.

Вопросы учащимся в этом случае даются верные, но всегда неглубокие, типа: «О чем это стихотворение? Какие потери оплакивают матери? Почему только мать помнит погибших? Почему стихотворение кончается образом плакущей ивы, которой «не поднять ветвей»?» Вопросы о Некрасове-лирике, его жизненных ценностях, автобиографизме этого стихотворения и его связи с поэзией Некрасова и литературой

его времени не возникает.

Все это свидетельствует о стереотипности представлений учителя о типе школьного анализа, противопоставленности его не только глубокому научному анализу, но и личным живым впечатлениям. Свободный и естественный анализ произведения непривычен учителю. Следовательно, он непривычен и ученику, обученному учителем по шаблону. Такой анализ как бы не имеет полноценного права на существование в глазах педагога. Между тем умение войти в мир произведения через свое субъективное восприятие, войти свободно, исходя из любого' впечатления, поскольку произведение есть открытая система, профессионально необходимо, но психологически трудно для учителя, привыкшего работать «по строгому плану».

Но эта трудность преодолима. После первой же работы, осознав свои сильные и слабые стороны, проверив и оценив свою работу, соотнеся самооценку с экспертной оценкой преподавателя, учителя значительно расковываются, и их следующие работы, сохраняя естественность анализа, более органично сочетают ее с глубиной проникновения в произведение, с обоснованностью впечатлений. На этих работах через анализ собственных трудностей и собственного восприятия произведения они глубже постигают законы читательского восприятия и принципы анализа, такие, как сочетание исторического и общечеловеческого аспектов в произведении, естественность анализа, меру его развернутости, избирательность и др., т. е. ту методологию, какую они должны применять в работе с учащимися.

Для того чтобы преодолевать сложившиеся у учителя стереотипы, мы разработали специальные экспериментальные задания на построение учителем относительно новых для него видов работы. В частности, мы поставили перед учителями задачу конструирования краткой, но выразительной, запоминающейся биографии писателя. Как известно, существуют следующие виды (жанры) школьных биографий: 1) жизненный и творческий путь; 2) очерк жизни и творчества; 3) краткий биографический очерк (краткий очерк жизни и творчества); 4) сведения (краткие) о жизни и творчестве; 5) нестандартные формы биографий. Незнание этих типов или невладение ими рождает аморфный, усредненный тип школьной биографии писателя —просто биографии, от рождения до смерти, с перечислением его произведений и их характеристикой по ходу дела, причем считается, что чем она развернутей, «длиннее», тем лучше.

Логика работы с учителями заключалась в следующем: 1) преподаватель раскрывал основные теоретические положения и описывал особенности краткого очерка жизни и творчества писателя: его концепционность, отбор фактов и их изложение в

зависимости от поставленной проблемы; фрагментарность, обобщенность оценок жизни и творчества писателя в сочетании с конкретными, зримыми деталями, способными сильно влиять на воображение и эмоции учеников; выявление внутренних мотивов творчества писателя; краткость и яркость описания; органичное включение текстов самого писателя в кратком виде и другие признаки краткого, на несколько минут, очерка — эссе; 2) учителя обсуждали предлагаемые преподавателем образцы решений ('варианты таких биографий'); 3) учителя самостоятельно писали текст краткого очерка жизни и творчества писателя⁴³; 4) организовывалось взаимное рецензирование (и саморецензирование) подготовленных учителями работ и их сопоставление с экспертной оценкой преподавателя.

В лучших работах были необходимые оценки, идущие от позиции учителя и обеспечивающие связь приводимых фактов, психологичность характеристик, необходимое количество точных фактов, их целевая направленность, эмоциональность в подаче материалов, вписывание писателя в эпоху и т. д. Приведем пример.

«Ум и дела твои бессмертны в памяти русских, но для чего пережила тебя любовь моя?» — эти слова высечены на памятнике А. С. Грибоедову. Так оставила на века свои чувства и отношение к человеку, писателю, личности, оценку всей его жизни для России самый близкий человек — жена, Н. Чавчавадзе-Грибоедова.

На книжных полках, в библиотеках вы не встретите многотомного собрания сочинений этого писателя, но его имя и известность не меньше, чем имена других великих русских писателей. Одно его произведение «Горе от ума» по своему значению достойно всеобщей любви и всеобщего уважения. На картине художника Ге «Пушкин у Пушкина в Михайловском» передан всего один эпизод жизни бессмертной комедии: рукопись Пушкин читает Пушкину. Для Грибоедова очень много значила пушкинская оценка его творения, даже нелицеприятная, ведь в нем все то, что не могло оставить равнодушным самого Грибоедова в своей стране. Это его оценки самого страшного в жизни человека и страны — закрепощение личности, утверждение самого передового — идей декабристов, желание свои мысли донести до каждого и всех.

Жизнь Грибоедова — жизнь-подвиг. Прекрасное образование, служба в армии, а затем работа в коллегии иностранных дел. Служба в посольстве в Персии — это долг гражданина. Желание защитить слабых, защитить свою страну. Смерть — высшее проявление долга (рассказ с использованием воспоминаний очевидца гибели Грибоедова).

⁴³ Учителя писали по памяти биографию того писателя, которого они больше любят и знают. Так, в одной из групп выбор был таким: Пушкин, Лермонтов, Грибоедов — по 3 человека, Некрасов — 6 человек, Чернышевский и Фадеев — по 2 человека, Айтматов — 4, Достоевский, Баратынский, Тютчев, Мольер, Церетели, Светлов, Гамзатов, Островский — по 1 человеку.

Слова императора: «Я предаю забвению все, что было в Тегеране». Как же так? Почему? Что пугало царское правительство в Грибоедове и в его произведении, которое было запрещено и при жизни Грибоедова так и не было поставлено? (Далее рассказ о произведении.)»

На следующем этапе экспериментального обучения было организовано взаимное рецензирование подготовленных учителями работ и саморецензирование.

Рецензирование дало лучшие результаты, чем написание самой работы. Однако процесс рецензирования работы коллеги после написания своей выявил ряд трудностей. В частности, учителя недостаточно пользовались обобщенными критериями оценки работ, предпочитая оценку конкретной биографии с ее конкретными фактами. Стремление это естественное — в жизни и искусстве нет человека «вообще». Но поскольку учились оценивать тип биографии, принципы построения этого типа должны были быть основными при оценке. Однако тяга к конкретному материалу «перевешивает» обобщенные методические критерии в сознании учителей. Эти критерии осваивались лишь вместе с конкретным материалом.

Учитывая это обстоятельство, во второй экспериментальной группе мы несколько изменили характер занятий. Сохранив объяснение теории краткой биографии, мы увеличили число примеров (эталонов, образцов) за счет хороших учительских работ из предыдущей группы, причем давали примеры разных решений, при общих принципах построения. Увеличение количества примеров до 3—4, причем и учительских, убеждавших коллег в возможности хорошего решения экспериментальной работы, привело к значительному увеличению в этой группе числа хороших и отличных работ: 73% сравнительно с 48% работ в первой группе учителей.

Подводя общие итоги проведенных нами поисковых экспериментов, необходимо назвать некоторые из условий формирования рефлексивного (исследовательского) отношения учителя к собственным способам работы. В частности, наше экспериментальное обучение показывает, что учителю необходимо прежде всего осознать собственные пробелы в уже сложившихся у него подходах и методах (например, в стереотипах упрощенного анализа литературного произведения), а затем и осваивать новые методологические принципы (в нашем случае — многомерный анализ литературного произведения). Обучение, способствующее развитию педагогической рефлексии, предполагает: а) исследование учителем принципов (оснований) конструирования конкретных педагогических (методических) решений; б) организацию активного взаимодействия между учителями в процессе поиска решений; в) соотнесение общих теоретических положений с образцами и вариантами конкретных

решений, в которых данные положения воплощены, причем самими учителями. Одна теория, даже хорошая, не перестраивает опыта учителя. Теория действует, только воплощенная в образцы решений, поскольку педагогическое Творчество, особенно в преподавании предметов искусствоведческого цикла, наиболее близко к искусству с его уникальностью решений. Теория принимается учителем только тогда, когда он видит различные способы ее конкретного воплощения.

Личностное отношение учителя к предлагаемым решениям. Анализ решений, найденных в опыте других учителей (как, впрочем, и анализ собственных решений), проводится, как это сразу ясно, на основе определенных критериев.

Главный из этих критериев — общая значимость предлагаемого решения для развития личности ученика. Какими бы не были решения по своему содержанию, все они в конечном счете должны взвешиваться с точки зрения того вклада, который они вносят в развитие ученика, с точки зрения тех условий, которые предлагаются для реализации этой цели. В одних случаях это могут быть решения, направленные на организацию активной групповой работы учащихся, в других — на раскрытие способов структурирования изучаемого содержания, наиболее эффективных для его усвоения, в третьих — на формирование положительного психологического климата в коллективе. Однако во всех этих и подобных им случаях важно проследить, в какой мере они «работают» на осуществление стратегической цели воспитания и развития учащихся в процессе обучения.

Понятно, однако, что то или иное конкретное решение, найденное в практическом опыте учителя, обладает и некоторыми более специфическими параметрами, которые необходимо иметь в виду при его анализе и оценке.

Каждый учитель, а в особенности учитель, накопивший собственный опыт работы, воспринимает предлагаемые ему идеи и решения, лишь соотнося их (осознанно или неосознанно) с ранее выработанными в его собственном опыте идеями, взглядами, убеждениями. Это фундаментальный процесс, характеризующий психологию восприятия нового, причем процесс внутренне противоречивый и неоднозначный. Рационально-логическое понимание опыта других не обязательно совпадает с его принятием личностью, и даже положительная оценка учителем некоторого педагогического решения вовсе не «означает его автоматической реализации в собственной деятельности.

Воспринимая предлагаемое решение, каждый учитель вступает с его автором в своеобразный диалог, в развернутую внешнюю дискуссию или в молчаливое оппонирование автору. В результате этого только и могут быть выработаны эмоцио-

нальное отношение к предлагаемым идеям и решениям, их принятие или отвержение, их защита или критика.

Одной из наиболее проработанных психологических концепций, объясняющих внутренние механизмы избирательного отношения личности к воспринимаемой информации, является так называемая теория когнитивного диссонанса (Г. Фестингер [128]). Согласно этой теории, основным стремлением человека, воспринимающим информацию об окружающем мире (и о самом себе), является стремление к согласованности, непротиворечивости, конгруэнтности имеющихся когнитивных элементов (представлений, мнений, убеждений, оценок). В этом случае, если между некоторыми элементами возникает противоречие (одно мнение противоречит другому), человек испытывает эмоциональное состояние диссонанса, которое долго продолжаться не может и которое поэтому необходимо снять тем или иным способом. В одних случаях человек редуцирует когнитивный диссонанс за счет изменения старого мнения в соответствии с новой информацией, в других — за счет обесценивания нового, в третьих — за счет введения некоторых промежуточных звеньев, благодаря которым согласуются два имеющихся мнения и диссонанс смягчается.

Особенно интересны экспериментальные данные об избирательном отборе информации, которая подтверждает сложившееся мнение (консонансная информация) или противоречит ему (диссонансная информация). Человек отдает естественное предпочтение информации, подтверждающей его мнение, и игнорирует информацию противоположную. Даже в том случае, когда воспринимается диссонансная информация, человек обращает внимание на доводы, которые легко опровергнуть, и как бы не замечает с трудом опровергаемые аргументы и факты.

Какие психологические факторы влияют на процессы внутреннего согласия с воспринимаемыми идеями и решениями? 1. *Эффект новизны*. Первый вопрос, который задает учитель -при анализе конкретного решения, есть (вопрос о том, что нового содержится в предлагаемом решении. В каждом конкретном случае степень новизны воспринимаемой учителем информации имеет относительный характер: то, что для опытного учителя выступает как хорошо известное и даже стереотипное, молодой учитель может интерпретировать как нечто оригинальное, новое и в высшей степени интересное. Поэтому при анализе личностного отношения к воспринимаемой информации речь обычно идет о степени новизны «для меня», т. е. «для моего» индивидуального обогащения знаниями и «для моего» собственного продвижения в решении той или иной педагогической проблемы.

2. *Эффект ореола.* Работая с различными аудиториями учителей, занимающихся в системе повышения квалификации, мы «мели возможность изучать их мнения относительно опыта учителей-новаторов. При этом мы постоянно сталкивались с одним и тем же характерным фактом. Главным, за что оценивали учителя опыт того или иного учителя-новатора, была сама его творческая личность. Опыт учителя-новатора вызывает положительное отношение учителей прежде всего потому, что они видят в новаторе человека, который о условиях казенного формализма школьной жизни сумел отстоять свои убеждения и свою индивидуальность. Учителя видели в новаторе учителя-победителя. Что касается содержания конкретных способов и приемов работы, которые сложились в опыте новаторов, то они оценивались учителями по-разному. Многие учителя пытались их использовать в своей собственной деятельности. Однако даже те учителя, которые были не согласны с этими приемами, все же высоко оценивали опыт учителя-новатора в целом.

По-видимому, мы имеем здесь дело с феноменом, который в психологии получил название эффекта ореола, когда общее положительное впечатление о личности в целом накладывает отпечаток на положительную оценку всех остальных частных ее проявлений и действий. Нужно, впрочем, заметить, что при оценке опыта учителей-новаторов выделилась и группа учителей с резко негативным отношением к нему. Характерно, что оно, это отношение, определялось опять-таки личностным фактором (учителя видели в новаторе человека, который противопоставляет себя всем другим, причем его высокие притязания ничем не обоснованы, так как в его опыте нет ничего из того, что было бы ранее не известно). Такой негативный «ореол» приводит обычно и к нежеланию использовать конкретные способы и приемы, имеющиеся в опыте новатора.

3. *Психологическая дистанция.* Характер оценки тех идей, которые предлагаются другими, зависит и от степени, в какой они затрагивают данного человека лично. В случае, если обсуждаемая проблема имеет к человеку опосредованное отношение, он, как правило, оценивает ход дискуссии как бы со стороны: проблема для него любопытна, но ее решение не требует от него немедленных действий и активного «я-включения». Так, чисто теоретическая дискуссия о классификации методов обучения может в той или иной степени

интересовать учителя-практика, но выводы из нее не являются для него прямой директивой к организации собственных действий. Однако в том случае, если предлагаемые учителю идеи и решения он должен непосредственно реализовать в собственной деятельности, происходит естественное сокращение психологической дистанции этих решений по отношению к «я» личности и, следовательно, возрастание активного включения человека в обсуждение проблемы.

Приведем пример. Нами был проведен эксперимент по выявлению отношений учителя к дискуссионному материалу разного содержания и характера. Для эксперимента были использованы материалы научной дискуссии (об информационной теории эмоций П. В. Симонова) и дискуссии практического характера (о перестройке литературного образования в школе). В процессе эксперимента выяснялась степень согласия личности с противоречивыми мнениями по обсуждаемым проблемам, с аргументами «за» и «против». В эксперименте принимали участие школьные преподаватели литературы и студенты педвуза. Как и следовало ожидать, при восприятии материалов научной дискуссии, которые в меньшей степени затрагивают интересы студентов и учителей, была выявлена и меньшая степень «я-включенности» в ход дискуссии. При этом для испытуемых было характерно импульсивное принятие крайних суждений, легкое изменение установок в процессе ознакомления с аргументацией и контраргументацией. Противоположный характер имело отношение студентов и учителей к дискуссии по проблеме, непосредственно затрагивающей их практические интересы. В этом случае наблюдалась большая устойчивость мнений по отношению к противоречивым суждениям, большая «я-включенность» в ход дискуссии и большая избирательность отношения к аргументации и контраргументации. Более того, усиление аргументации и контраргументации приводило (особенно в группе учителей) к возрастанию осторожности и большей приверженности к первоначальным мнениям обсуждаемым вопросам.

Таким образом, «я-включенность» (психологическая дистанция) оказывает прямое влияние на отношение учителя к дискуссионной проблеме. Если дискуссия прямо не затрагивает профессиональных интересов личности, она не побуждает человека занять строго определенную позицию. Чем ближе проблема к личному опыту учителя, тем активнее он вовлекается в ее обсуждение и тем определеннее он формулирует свою позицию. Резкое усиление полемичности в ходе дискуссии, как и недостаточная разносторонность аргументации, ведет к поляризации оценок (у специалистов и неспециалистов, у студентов и учителей), а также повышает вероятность

возникновения эффектов, противоположных ожидаемым («эффект бумеранга»).

Психологическая дистанция влияет и на готовность учителя к использованию предлагаемых ему идей и решений. Речь идет о том, что общее согласие личности с решением зависит от возможностей его реализации, как объективных (наличие определенных материально-технических условий, ресурсов, затрат времени и т. д.), так и субъективных (оценка собственных сил, требуемых усилий и т. п.). Если реализация решений, по самооценке учителя, превосходит его возможности, он, вероятнее всего, вынужден будет отказаться от их осуществления, даже высоко ценя их в принципе.

Что касается самого использования решений, предлагаемых другими, то оно, естественно, имеет разный характер. Использование может выступить:

- а) как непосредственная ассимиляция учителем отдельных приемов работы, включение их в собственную систему без сколько-нибудь существенного ее изменения;
- б) как организация собственного опыта решения достаточно крупной педагогической проблемы по образцу или по аналогии с решениями, разработанными в опыте других (например, практическая апробация системы схем-опор);
- в) как перестройка ранее выработанной личной педагогической концепции на основе идей и принципов, разработанных в опыте других. Совершенно ясно, что психологическая трудность решения этих задач резко возрастает при переходе от одного уровня использования к другому.

4. *Свобода выбора.* Некоторое решение может стать внутренним достоянием личности (своим) только тогда, когда оно является результатом собственного свободного выбора. Если: оно человеку навязано (например, административно-директивным путем), он снимает с себя внутреннюю ответственность за возможные его последствия. То же относится к дискуссиям и: обсуждениям. Если в дискуссии человек не является равноправным ее участником, если ему не предоставляется возможность свободно высказать и обсудить свое мнение, он скорее будет в этом мнении укрепляться, чем его перестраивать. Если при анализе некоторой важной для личности проблемы отсутствует терпимость к критике, если не обсуждаются все «плюсы» и «минусы» предлагаемых решений, у человека, как правило, возникает отрицательный эмоциональный барьер по отношению к этим решениям.

Заключение

Осуществленный нами анализ процесса использования учителем психолого-педагогических знаний в профессиональной деятельности помог выявить ряд важных факторов, которые могут быть учтены как в системе подготовки учителя, так и в системе его последующего непрерывного образования и особенно самообразования.

Полученные данные подтвердили те исходные гипотезы, которые характеризовали процесс формирования творческой направленности личности учителя в профессиональной сфере прежде всего как процесс дальнейшей дифференциации, усложнения и внутреннего обогащения тех исходных принципов и критериев, на основе которых строятся прогнозы и оценки учителем как эффективности собственной деятельности, так и развития личности ученика.

В результате было доказано, что психолого-педагогические знания, будучи освоенными учителем в логике соответствующих наук, прямо и непосредственно не становятся «руководством к действию», а претерпевают сложный процесс преобразования, трансформации, включаясь в категориальный аппарат его профессионального мышления. Выступая в виде когнитивных оснований для принятия педагогических решений, они, как правило, существуют в сознании учителя в сокращенном, свернутом виде и их осознание и развертка осуществляются только в экстремальных для учителя условиях (анализ конфликтных ситуаций и т. п.). Поэтому учитель не всегда может объяснить, почему он принял то или иное решение, осуществил те или иные действия, либо это объяснение кажется недостаточно научно обоснованным. В действительности же реальная ситуация, в которой учитель принимает и осуществляет свои решения, имеет гораздо (больше конкретных «опознавательных» признаков (которые он принимает во внимание), чем самая хорошая ее модель. Соединение, сращение общих принципов с конкретными их проявлениями в реальных ситуациях, как показали проведенные эксперименты,— важнейшая специфика педагогического мышления. Готовые схемы, конструкты, обобщения не накладываются на реальные педагогические явления, даже если они абстрагированы из самого лучшего педагогического опыта или научно-педагогического эксперимента.

Однако сам учитель постоянно в той или иной мере анализирует и оценивает результативность своих решений, переходя в исследовательскую позицию по отношению к своему опыту. К этому побуждают обстоятельства осуществления

деятельности: неоднозначность истолкования результатов его труда, возможность учесть свои результаты только на основе результатов деятельности учеников и т. п. Благодаря этой оценочной рефлексивной позиции учитель 'постоянно осуществляет самокоррекцию собственной деятельности. Усиление этой позиции— признак опытного учителя, учителя-мастера.

Иначе говоря, механизм применения психолого-педагогических знаний учителем в условиях его реальной деятельности может быть понят только как сугубо личностный процесс, и потому как в подготовке будущего учителя, так и в процессе повышения квалификации должны быть приняты во внимание важнейшие личностные детерминанты его поведения в ситуациях профессиональной деятельности.

Изложенный выше материал побуждает нас в заключении поставить один чрезвычайно важный вопрос, касающийся обучения учителей. Мы имеем .в виду вопрос об общем подходе к построению процесса обучения учителей в системе непрерывного образования и самообразования.

Дело в том, что традиционно-информационный подход, характерный для нынешней системы повышения квалификации учителей, не способен решить задачу развития их творческого потенциала. Несмотря на то что .главная задача непрерывного образования учителей состоит в обогащении и обновлении знаний, в развитии творческого мышления и профессионального .мастерства учителя, до сих пор его обучение носит (Преимущественно информационный .характер, когда учитель знакомится с готовыми выводами и инструкциями, но не является активным участником выработки педагогических решений. Поэтому информация, получаемая учителем, не становится базой для развития категориального аппарата педагогического мышления и не оценивается с точки зрения ее значимости для решения практических ,задач, возникающих в деятельности учителя.

С нашей точки зрения, проблема состоит в том, чтобы изменить общий подход к обучению учителей, перейти от традиционно-информационного подхода к новому— проблемно-методологическому, направленному на развитие у учителя конкретной методологии решения типичных педагогических проблем, возникающих в его деятельности. При таком подходе учитель должен быть поставлен в позицию исследователя, вырабатывающего совместно с другими учителями различного¹ рода решения, анализирующего конструктивные принципы и критерии оценки этих решений, определяющего условия их внедрения в практику, использующего теоретические знания как основу для выработки и принятия решений.

Результаты нашего исследования свидетельствуют, что наиболее эффективно названная

проблема решается с помощью методов, в основе которых лежат идеи моделирования педагогических ситуаций, группового и коллективного решения аналитических и конструктивных задач, деловых и педагогических игр. Смысл всех этих методов состоит в развитии категориального аппарата мышления учителей. Для такого обучения характерно, что предметом анализа учителя выступает определенная педагогическая проблема, а сам учитель ищет средства анализа или преобразования проблемной ситуации, определяет конструктивные схемы действия, вырабатывает критерии и показатели оценки его эффективности. В этом случае теоретические знания естественно определяют качество его аналитических и конструктивных схем. Добавим, что ситуационные методы обучения предполагают активную групповую работу, в процессе которой учителя обмениваются собственным опытом, осознают свои достоинства и недостатки, приобретают умения конструктивного использования теоретических знаний для исследования педагогических ситуаций.

Одним из важнейших условий повышения творческого потенциала учителя является сформированность его активного и заинтересованного (лично-пристрастного) отношения ко всему новому, что вырабатывается в современной науке и культуре, в том числе в психолого-педагогической науке и в широкой практике современной школы. Учитель может учить лишь до тех пор, пока он учится сам. Знание, которое учитель осваивает, только тогда будет реально регулировать его практические действия, когда оно преобразуется во внутреннее достояние учителя, в его личное знание, в его убеждение, эмоционально им пережитое и практически апробированное. Каждый учитель как субъект практической деятельности строит свой собственный опыт; каждый учитель создает свою лично пережитую стратегию решения педагогических задач и свой индивидуальный стиль деятельности; однако формирование, совершенствование, развитие этой стратегии и этого стиля возможно лишь в общей системе коллективной, совместной деятельности с другими людьми.

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Психологические особенности деятельности учителя	7
О творческом характере деятельности учителя. (7) Учитель—ученик. (9) Педагогическая ситуация и педагогическая задача. (14) Практическое мышление учителя. (16) Освоение педагогических функций в практической деятельности учителя. (20) Опыт индивидуальный и опыт социальный. (25)	
Глава 2. Отношение учителя к психолого-педагогическому знанию	26
Отношение учителя к профессии и его информационные запросы. (27) Соотношение запросов учителя к психолого-педагогической информации и процесса реального ее использования (34)	
Глава 3. От идеи к решению	40
Понятийный аппарат педагогического мышления. (40) Искусство строить решения. (43) Движение знаний в процессе выработки решений. Критерии оценки практических решений учителя (50)	

Оглавление

Глава 4. Критериальные системы оценки в деятельности учителя	54
Критерии оценки доступности учебного материала. (54) Особенности использования критериев оценки учебного материала в системе «учитель—ученик». (57) Критерии оценки личностных качеств учащихся. (59) Процесс оценивания личностных качеств учащихся. (64) Особенности изучения личностных качеств учащихся. (69)	
Глава 5. Практическое решение учителя как предмет анализа и осмысления	71
Педагогическая рефлексия. (72) Каковы психологические механизмы рефлексии? (72) Учитель в системе «я и другие». (73) Рефлексия и профессиональные функции учителя. (78) Осмысление и перестройка учителем собственных методических решений. (85) Личностное отношение учителя к предлагаемым решениям. (92)	
Заключение	97
Литература	100



Москва
«Педагогика»
1990