

## **КРИЗИС ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ**

В педагогическом образовании, как и в образовании в целом, есть что-то фатальное, включающее в себя невозможность «работы над ошибками». Начиная с Коменского, чья идея массовой школы была суперпрогрессивной для своего времени и уже при жизни ее создателя подвергнутая жестокой критике за консерватизм, и вплоть до наших дней образование являет собой удивительный феномен вечно опаздывающего поезда. При этом наблюдались и наблюдаются как минимум несколько тенденций.

Первая заключается в том, что во все времена были люди, смыслом жизни которых (или, по крайней мере, части ее) была критика существующего положения дел. Заметим, что это нормальное явление, позволяющее менять ситуацию, причем, иногда кардинально. К примеру, известная статья Закона об образовании о государственно-общественном характере управления образованием в нашей стране как раз явилась результатом жесткой критики государственной политики в области образования со стороны прогрессивно мыслящих и действующих педагогов: ученых и практиков.

Другая тенденция заключается в удивительно стойком отношении к образованию тех, кто должен это самое образование поддерживать. Имеются в виду органы управления, которые непосредственно отвечают за все, что происходит в образовательном пространстве. Именно они заявляют о необходимости реформ, запускают их, чтобы спустя некоторое время, не доведя, по сути, ни одну реформу до конца, выступить с инициативой другой реформы. Казалось бы, сменяемые друг друга реформы, не реализованные даже в первом приближении, должны были бы уже давно насторожить их авторов, но этого не происходит.

Третья тенденция живет по принципу «собака лает, а караван идет». Это огромная армия учителей, преподавателей вузов и колледжей, которые, несмотря на все требования очередных реформ (среди которых могут быть и вполне соответствующие современным требованиям, вроде «Наша новая школа»), продолжают жить как жили, учить как учили, особо ничего не меняя, разве что для разнообразия научатся работать с интерактивной доской.

Есть еще одна тенденция, которая связана с формализацией педагогического знания. В педагогической литературе, как для будущих учителей, так и для работающих все так же преобладает «бездетная» педагогика, желаемое выдается за действительное, отбивается последнее желание вникнуть и понять – что же такое педагогическая теория.

Получается замкнутый круг.

Но в этой неотвратимости есть что-то закономерное, связанное с самой природой человека, которая, как известно, более консервативна, чем инновационна. Видимо, существует какое-то соотношение совершенно неравных частей – консервативного и инновационного, позволяющее поддерживать не только баланс между ними, но и сохранять образование как фундаментальное состояние человечества. В данном контексте выскажем мысль, на первый взгляд, неоднозначную, но опирающуюся на многолетние эмпирические наблюдения. Противоречие между консервативным (в худшем смысле этого слова, в консерватизме есть свой позитив) и инновационным в образовании вызывает системные кризисы., с одной стороны, и, более того, именно эти кризисы и являются сутью процессов развития в образовании. Они не только неизбежны, но и являются нормальным явлением, провоцирующим развитие. Все дело в том, как мы к этому относимся, насколько готовы жить в мире неопределенностей, и можем ли мы управлять кризисом, обратив его в ресурс развития. Иными словами, в кризисе гораздо больше пользы, чем вреда.

Чем хороши кризисы в образовании?

Уже тем, что они обостряют, обнажают проблемы, проявляющиеся как в открытом, так и в скрытом виде. Любая образовательная система – подвижный, постоянно меняющийся феномен, где застой равен смерти, и где каждая минута другая, и это уже само по себе обуславливает постоянное наличие переломных моментов. В этом смысле кризис более всего соответствует своей сущностной характеристике. «Кризис (греч. krisis — решение, поворотный пункт) — суд, переворот, пора переходного состояния, перелом, при котором неадекватность средств достижения целей рождает непредсказуемые проблемы» [1]. Казалось бы, в приведенном определении есть подсказка – найдите адекватные средства, и проблема будет решена. Именно это мы и делаем, когда попадаем в кризисные ситуации, именно это мобилизует и развивает нас, но именно это и порождает новые проблемы, уже потому, что адекватные средства сегодня – совсем не обязательно адекватные средства завтра, а достижение цели и получение позитивного результата чаще всего приносит успокоение, и мы сталкиваемся с новыми проблемами, менее всего психологически готовыми к их решению. И это оказывается зачастую источником и началом нового кризиса.

Все изложенное выше может быть истолковано в контексте «вечной войны» с кризисами, которые буквально атаковали образование. И это будет проявлением негативного отношения к кризису, лишь как к «опасности» и «страху». Именно таково первое толкование понятия «кризис» в китайском языке, и если пойти дальше, в

восточной культуре. Вторым, как известно, является понятие «возможность». К сожалению, полярность российского менталитета часто не позволяет увидеть нам «потаянный» (по Хайдеггеру) смысл этого понятия. А если еще кризис образования связать с финансовым и экономическим кризисами, начавшимися, к примеру, в 2008 году, то налицо одностороннее понимание кризиса, неизбежно приводящее к страху перед ним, ощущению бессилия, судорожной надежды на того, кто смог вывести нас из этого состояния. Совершенно очевидно, что такое напряжение разрушает саму систему и всех, кто в нее оказывается вовлеченным.

Обратимся в кризисным явлениям в образовании как источнику ресурсных возможностей и на примере педагогического образования проанализируем эти возможности.

Начнем с того, что педагогическое образование всегда было своего рода «золушкой» высшего образования. Это отношение можно четко проследить и в образовательной политике государства во все исторические эпохи, и в отношении общества к профессии учителя. Те достаточно редкие случаи желания подрастающей личности «хочу быть учителем с детства» не представляли никогда типичной картины. Сегодня ситуация еще более усугубилась. Многие первокурсники педагогического вуза, даже такого провинциального как Лесосибирский педагогический институт, стесняются признаться в том, что будущая работа в школе их устраивает. Для значительной части студентов перспектива работы в школе – из серии «про неудачников». Многолетние наблюдения подтверждают высказанную идею. В период с 2001 по 2009 годы мы предлагали первокурсникам - будущим учителям иностранного языка ответить на вопрос: «что вы ждете от учебы в институте?». Из 128 опрошенных 100% ответили: «хочу овладеть иностранным языком, жду интересного общения, новых друзей», и только 10 (8 %) студентов из них добавили желание овладеть профессией учителя. Конечно, к окончанию учебы в вузе у определенной части студентов мотивация меняется, что ярко проявляется на педагогической практике, но, в целом ситуация оставляет желать лучшего. Она кризисная сама по себе, и усугубляется демографическим кризисом, что, прежде всего, отражается на наборе студентов. Казалось бы, педагогические вузы должны в какой-то мере «успокоить» заявления Минобразования о возможном сокращении бюджетных мест в педагогические вузы в 2010 году, поскольку выпускники педвузов «не доходят» до школ. Но это – разрушающая тенденция, своего рода «наказание» за то, что «плохо себя вели». Следуя этой логике, можно дойти до грани, когда просто педагогические вузы станут окончательно убыточными, и их легче будет закрыть вообще.

При этом будто не существует положительного мирового опыта педагогического образования, например, в той же Финляндии.

Тем не менее, именно в этой ситуации есть шанс повернуть ее в свою пользу. На базе Лесосибирского педагогического института в течение последних лет ведется работа «штучного» набора, когда потенциальный студент «вычисляется» еще в средних классах школы, и с помощью учителей-единомышленников начинается профориентационная работа не «вообще» в виде безликих дней открытых дверей, а индивидуальная с конкретным учеником. Варианты такой работы для преподавателей вуза – самые различные: от консультаций по организации научно-исследовательской работы учеников до руководства этой самой работой. Заметим, что такое ноу-хау лишь для таких городов, как Лесосибирск, где нет школ с углубленным изучением иностранных языков и где сильна тенденция поступления лучших выпускников в красноярские вузы.

Следующим антикризисным направлением работы с будущими учителями является преодоление формализации знаний, особенно в курсе педагогики. Для преподавателей, ведущих этот курс, не секрет, что тексты учебников чаще всего составлены в строгом соответствии с принципом научности, что соответствует требованиям к вузовским учебникам. Более того, задача вузовского курса педагогики – формировать научную картину мира студентов, во всяком случае, ее педагогическую составляющую. При этом не берется во внимание ни опыт самого студента, ни в принципе разные задачи теории и практической педагогической деятельности. Бесконечная отдаленность текстов учебников от реальности еще больше углубляет пропасть между студентом и школой. В итоге студент, попав в школу, просто не понимает, что такое личностно-ориентированное образование, о котором он совсем недавно бойко рассказывал на госэкзаменах. Сложно требовать от авторов такие учебники, которые бы помогали преодолеть эту пропасть, и вся тяжесть удара падает на плечи преподавателя. По сути, он является модератором, осуществляющим «встречу» вчерашних школьников, в течение десяти лет участвующих в различных социальных практиках в стенах школы и наблюдавших весь этот «педагогический декамерон» с новой реальностью, где должны измениться все - и учителя, и преподаватели и, конечно, сам студент. Полагаем, что многие преподаватели хорошо понимают важность момента и создают условия, при которых «процесс пойдет». Нам близка точка зрения С.А. Смирнова, где он, размышляя о двух параллельно существующих мирах в жизни молодых: улицы и школы, правомерно задает вопросы: «Когда они встретятся – образование и улица? Когда они сделаются друг для друга нужными и изменят друг друга? И улица станет умной и осмысленной, а

образование - многоголосным и живым? Наверное, тогда, когда в школу вернется человек, и она заговорит нормальным живым языком» [2, с.86].

Созвучна этой точке зрения мысль, высказанная С.Г.Терминасовой в статье [3]. Она откровенно пишет о существующей «войне культур и языков» между учителями (преподавателями) и учениками (студентами), которая является также кризисным проявлением реальности, где сосуществуют не просто разные поколения, но поколения, выросшие в разные исторические эпохи. Ситуация усугубляется еще и тем, что учитель как был, так и остается «underpaid and overworked» [там же, с. 61]. Тем не менее, автор призывает начать, прежде всего, с изменения преподавательского корпуса, научиться уважать студентов на деле, быть терпимыми к их культуре. Разумеется, такой гуманистический призыв, скорее всего, останется таковым, поскольку он требует от старшего поколения выбора, по сути, экзистенциального характера. Вне сомнения, разделяя позицию С.Г.Тер-Минасовой, осмелимся высказать парадоксальную точку зрения. Может быть, как раз в этом конфликте и кроится один из источников развития как преподавателей, так и студентов. И, может быть, как раз «человеческое» и является той основой, которая позволит воспринимать кризис как нормальное состояние и видеть в любых кризисных проявлениях возможности для развития и роста. Поэтому единственно верный тон в общении со студентами, в обсуждении любых вопросов, теоретического или практического плана, - тон искренней заинтересованности во всем, что нас окружает и что для нас значимо. Думается, что в заявленной позиции нет ничего нового, но, как показывает практика, преподаватели вуза, исповедуя принцип диалогичности, сами с большим трудом реализуют его в своей деятельности, тем самым подтверждая тривиальное мнение о себе как о представителях одного из самых консервативных профессиональных сообществ.

Далее, нам думается, что в работе со студентами следует, что называется, постоянно «обострять кризисную ситуацию», ставить их перед проблемами, как школьными, так и просто жизненными, при этом более опираться на эмоционально-чувственные переживания, которые непосредственно связаны с возникновением отношения, чем на логику и теоретические знания.

Приведем пример подобной работы. В курсе «Лингвострановедение и страноведение США», обсудив теорию вопроса, студентам было предложено организовать и провести игру «Я – журналист и хочу работать в американской газете». Студенты выступали в ролях «журналистов», которые претендуют на место в редакции американской газеты. Они должны были подготовить материал (статью, рубрику, страницу газеты) на материале города, где они живут и учатся по правилам американской

прессе для конкурса претендентов и подготовить презентацию своей работы. Преподаватель выступал в роли «шефа», который в итоге выносил решение о приеме на работу или отказе претенденту. В итоге нескольким «журналистам» было отказано, причем без объяснения. В ходе заключительной рефлексии студенты, которые оказались «лузерами», высказали практически единодушное мнение по поводу своего состояния, когда им «отказали». «Никогда не думала, что может быть так тяжело, когда тебе отказывают в работе, а ведь это только игра» - мнение студентки-отличницы. «Такие ситуации полного обвала полезны, я начал думать, если со мной подобное случится, что я буду делать, мозг, что называется «закрутился» - высказался студент, который уже имел опыт работы, в том числе в школе. Заметим, что все это делается не с целью подготовить студентов жить в условиях кризиса, поскольку идея «подготовки к жизни» благополучно и логично отошла в небытие вместе с советской педагогикой, и так или иначе мы вынуждены смириться с миром, где будущее неопределенно и с трудом поддается прогнозу. Речь идет о возможности формирования способности жить и действовать в мире, полном проблем. Поэтому и само обучение может быть построено по принципу проблематичности, который должен реализовываться во всем курсе обучения, а не только, к примеру, на лекциях и практических занятиях. Так, в течение последних лет в курсе «Теория и методика обучения иностранным языкам» мы принимаем семестровый экзамен в нетрадиционной форме. Экзамен проходит в групповой форме по 3-4 человека в 5 семестре, в разделе «Теория обучения иностранным языкам», студентам предлагается следующее задание.

Студенты работают с вопросами вытянутых ими билетов. В итоге получается на группу 6-8 вопросов.

1. (Обязательное задание, выполняется всей группой). Составьте терминологический кроссворд терминов по тематике выбранных вами билетов. Форма кроссворда произвольная. Приветствуется оригинальный подход в формулировке заданий. Терминов должно быть не менее 10 по горизонтали и вертикали.

2. (Группа выбирает один из вариантов).

а) Составьте 10 проблемных вопросов по тематике выбранных вами билетов. Подготовьте аргументированную дискуссию по одной из проблем.

б) Составьте проект по любому вопросу из выбранных вами билетов. Найдите возможность в проекте осветить и другие вопросы билетов. Выход за рамки тематики билетов приветствуется.

в) Подготовьте театрализованное представление по тематике выбранных вами билетов.

г) Подготовьте дискуссию по тематике выбранных вами билетов. Главное требование – диалог, где должна прослеживаться внутренняя связь проблем.

д) Составьте опорный конспект по тематике выбранных вами билетов, используя символическую наглядность.

е) Составьте несколько алгоритмов решения актуальных проблем теории обучения иностранным языкам по тематике выбранных вами билетов.

ж) Ваш вариант...

3. (Обязательное). Проведите коллективный (включая индивидуальный рефлексивный анализ Вашей собственной деятельности по поводу освоения курса «Теория и методика обучения иностранным языкам». Критика и самокритика приветствуются.

Опыт проведения экзамена в подобной форме показал, что студенты охотно принимают предложенную им форму. В части «рефлексия» они стараются не только проанализировать уровень владения теорией, но и обозначить перспективы своего профессионального развития. Студенты не боятся говорить о своем незнании, которое трактуется ими как «зона ближайшего развития». Критериями оценки такого экзамена являются: владение терминологией, умение выстраивать логические связи внутри разделов курса, умение вести диалог, отстаивать свою точку зрения, культура речи, креативность. Интересно, что студенты не хотят уходить с экзамена. Впоследствии они признаются, что продолжают обсуждение затронувших их проблем долго после окончания экзамена.

Казалось бы, это частный пример из серии «а мы делаем вот так». Но это лишь на первый взгляд. Подобная работа меняет и преподавателя, и студента. Мы вместе становимся соучастниками действия, которое носит развивающий характер благодаря «кризисному» смыслу педагогического образования.

### **Список литературы**

1. <http://ru.wikipedia.org/wiki/Кризис>
2. Смирнов С.А. Образовательные результаты в категориях антропологического дискурса. Педагогика развития: образовательные результаты, их измерение и оценка: материалы 15-й науч.-практ. конф. Красноярск, апрель, 2008. Красноярск: ИПК СФУ, 2009, с. 81-86.
3. Тер-Минасова С.Г. The Teacher and the Student: the War and Peace of Languages and Cultures. Английский язык в школе, 2009, № 1, с. 61-63.

**Сведения об авторе:**

Фамилия: Семенова

Имя: Елена

Отчество: Владиленовна

Ученая степень, звание: кандидат педагогических наук, доцент, член-корр. МАНПО

Место работы: Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского  
федерального университета

Должность: зав. каф. иностранных языков

Почтовый адрес (с индексом): 662543 г. Лесосибирск-3 а/я 18

Контактные телефоны: 8 39145 6-14-53 (дом.); 8 39145 6-12-50 (служ.)

e-mail: [elenacs@mail.ru](mailto:elenacs@mail.ru)