

БАЗОВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (попытка определения)

В начале этого года Учительская газета (от 15 января 2002 г.) опубликовала статью Э. Днепрова и А. Аркадьева «Минимум» ушедшей эпохи», в которой приводятся результаты контроля уровня подготовки 265.000 школьников в возрасте 15 лет из 31 страны мира. Эти результаты взяты из готового доклада «Международная программа оценки обучающихся», представленного организацией по экономическому сотрудничеству и развитию (ОЕСД). Подготовка школьников оценивалась по трем параметрам: знания и умения в области чтения и восприятия текста, математики и естественных наук. Наши учащиеся заняли всего лишь 25-е место.

Эти итоги приводятся авторами статьи в контексте критики предложенного министерством образования РФ каррикюла – «Требований к уровню подготовки выпускников» и «Обязательного минимума содержания образовательных программ». Оценка этого каррикюла однозначно определяется названием статьи. Именно отсталостью действующих «Требований» и «Обязательного минимума» от ведущих и конкурирующих между собой национальных систем образования объясняются в статье провальные результаты российских старшеклассников. Выход из создавшегося положения видится автором в разработке новых каррикюлов на основе компетентностного подхода, в рамках которого приоритетными параметрами школьных знаний признается оперативность, системность и практическая направленность.

Думаю, что это лишь часть проблемы. Какие бы доктрины, стратегии, парадигмы, каррикюлы среднего образования ни разрабатывались, все в конечном счете решается в связке «учитель-ученик»: судьба реакции определяется, по А.А. Ухтомскому, не на станции отправления, а на станции назначения. В подтверждение справедливости этого тезиса сошлось на четвертьвековой давности брошюру И.Я. Лернера «Качество знаний учащихся. Какими они должны быть?» (М., 1978), в которой приводится более широкий список требований к знаниям учащихся: полнота и глубина, систематичность и системность, оперативность и гибкость, конкретность и обобщенность, свернутость и развернутость, осознанность и прочность. С тех пор мало что изменилось.

Вместе с тем некий «педагогический каррикюл» как ориентир – должен быть предложен и учителю, и тем, кто занят его профессиональной подготовкой. Казалось бы, задача не из сложных: если определены (определены ли?!) требования к знаниям учащихся, то, как минимум, этим же требованиям должны отвечать знания их учителей. Тем более, что такие каррикюлы в стандартах педагогического образования разработаны. Однако для того, чтобы обеспечить минимум образования (стандарты) учащегося, необходим избыток компетентности учителя по отношению к этим стандартам. Кроме того, здесь сразу же возникает несколько «но».

1. Определение основания для выбора системы каррикюлов для учителя. Простой перенос требований к знаниям учащихся на требования к знаниям учащихся не получается и потому, что требования эти исходят из приоритета науки, причем ее естественнонаучной, технократической составляющей. Профессиональная же педагогическая деятельность онтологически, по своей природе гуманитарна: не «Я и безгласная вещь», по «Я и Другой».

2. Образование, в том числе и образование педагогическое может быть представлено в традиционных терминах как синтез знания, опыта и понимания. Однако содержание этих понятий оказывается далеким от традиционного: «То, что обычно именуется знаниями, полученными в ходе обучения, есть всего лишь владение специальным языком (всякая предметная область такой язык вырабатывает). Такое знание порой не имеет ничего общего с духовным опытом обучаемой личности; оторванные от понимания (смыслообразования) оно остается интеллектуальным балластом. То, что принято именовать духовным или экзистенциальным опытом, есть тоже язык особого рода – язык «внутренней речи» (в трактовке ее Л.С. Выготского). Наконец, понимание есть смыслообразующий механизм «интериоризации» (Л.С. Выготский) – перевод знания с общекоммуникативного «внешнего» языка на чисто ментальный язык внутренней речи» [8; 6].

3. Отношение значительной части учительского корпуса к традиционно понимаемым собственным знаниям и применению их на уровне умений и навыков как единственной ценности изменилось. Одних знаний учителю недостаточно для того, чтобы о нем могли сказать его ученики

так, как сказал А.С. Пушкин о своем учителе, профессоре нравственных наук А.П. Куниципе (Царскосельский лицей): «Он создал нас, он воспитал наш пламень...Заложен им краеугольный камень, им чистая лампада возжена» [7; 35]. По наблюдениям директора средней школы Ростова-на-Дону Е.Ю. Захарченко в статье «Учитель глазами ученика» (// Педагогика, 1999, № 1): «Учительство в значительной степени превратилось в уроководительство, исключая постоянное духовное общение с ребенком. Уровень развития педагогической культуры учителей данной категории таков, что заставляет их сознательно избегать внеурочного, творческого взаимодействия, нестандартных методов обучения и т.д. Это своеобразный институт самосохранения, обеспечивающий по глубокому убеждению большинства учителей поддержание их авторитета» [с. 61]. Не вредно учителю порой остановиться и посмотреть на себя глазами учащихся, которые очень точно диагностируют его профессиональную и человеческую компетентность.

Не вредно учителю посмотреть на себя и «со стороны». Вот один из этих взглядов: «Длительная профессиональная педагогическая деятельность приводит к целому ряду личностных изменений, затрудняющих общение с людьми, и создает немало проблем для самого учителя.

У него формируется особая, назойливо-дидактическая манера держать себя: он все время учит, все время оценивает. Для него характерны привычка усложнять явные и упрощать сложные вещи: ведь он привык объяснять, привык разжевывать для «бестолковых», рассматривать все окружающее в рамках «правильно-неправильно». Жесткая нормативность мешает нормальным человеческим взаимоотношениям, приводит к затруднениям в эмоциональном самовыражении: учитель знает, как надо себя чувствовать в различных ситуациях, но зачастую не может отдать себе отчет в том, что он действительно чувствует в данный момент. По этим чертам учителя легко распознать в любой компании, в общественном транспорте, в очереди, в туристической группе. Неслучайно, видимо, существующее в практике американского судопроизводства ограничение на привлечение в качестве свидетелей людей, проработавших в школе более десяти лет. К их показаниям, оказывается, есть недоверие» [5; 20-21]. Налицо профессиональная деформация личности. Вот уж действительно: «Учитель – это диагноз». Как здесь не вспомнить Я. Корчака: если бог хочет кого покарать, то делает его воспитателем?

Профессиональную педагогическую компетентность можно в первом приближении представить как интегральную характеристику педагога, отражающую уровень развития его способности и готовности к проектированию и реализации профессионального замысла, отвечающую запросам учащихся. Между тем, каррикулы все еще определяются, и не только в нашей стране, в первую очередь, запросами социума.

По данным ЮНЕСКО к ключевым жизненным компетенциям относятся: социальные, межкультурные, коммуникативные, императивные, способность человека учиться всю жизнь. Эти компетенции имеют прямое отношение к деятельности учителя, поскольку она – часть (и немалая) его жизни.

Стало общепризнанным в профессиональную компетентность педагога включать три блока: общекультурный, специальный (в области «своего» предмета) и приоритетный психолого-педагогический. Эти блоки определяют вектор профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогов. Проведенный в этом направлении анализ социального престижа и профессионального статуса современного учителя показывает, что основными компонентами профессионально-педагогической компетентности являются: этические установки учителя; система психолого-педагогических знаний; система знаний в области преподаваемого предмета; общая эрудиция; способы умственных и практических действий (в т.ч. сформированной общепедагогических умений); профессионально-личностные качества [6; 64-65]. К последним, по Н.В. Кузьминой, относятся: гностические, конструктивные, коммуникативные, организаторские. Задачный подход (если профессиональная педагогическая деятельность рассматривается как решение задач) предполагает развитие следующих ключевых компетенций: а) распознавание практических проблем; б) их формулировка; в) перевод проблемы в форму задачи; г) соотношение с контекстом полученной системы знаний; д) анализ и оценка результата.

Дополнить традиционные компетенции «ориентирами-принципами» из синергетической и феноменологической установок предлагает С.В. Кульневич. В их число он включает: самоформирование проблемного мышления, «очеловечивание» ценностей, переживание содержания ценностей, феноменологическая редукция, культуросообразность, личностная функционированность, субъективный контроль, учет социально-профессионального опыта,

открытость учебной информации, самоидентификация, включение «обыденных» пониманий, востребованность нравственной характеристики автора информации, кумулятивный эффект и др. [4; 25].

Можно еще и еще приводить перечни компетенций и все они, по мнению их авторов, будут «ключевыми», «базовыми», «важными». В этих компетенциях (мало чем отличающихся от профессиональных ЗУНов) просвечивает образ педагога, который «и швец, и жнец, и на дуде игрец», своеобразный «шведский стол компетентности». Стандарт, номенклатура профессиональных педагогических компетенций не могут быть заданы директивно. Однако их можно обозначить, если в качестве исходного взять представление о том, что есть «образование» и какова его ценности и смыслы.

В своем частном деле каждый учитель (Сократ, Л. Толстой, Монтессори, Корчак, Амонашвили, Давыдов – ряд прославленных и малоизвестных имен Учителей, к счастью, не имеет завершения) воплощает всеобщее и божественное. Общечеловеческие ценности: истина, добро, красота – были и остаются нравственным императивом, приоритетом построения педагогического образования. Их единство (калокагатия) еще со времен Гомера является педагогическим идеалом образования, о котором оно, к тому же, нередко забывает. Там, где образование помнит об этих ценностях, они из абстракций превращаются в «имена» реальных отношений людей в самом образовании. Вот почему, несмотря на свою недостижимость идеала (они, по Канту, являются «проблемами без всякого разрешения») цели-задания эти должны быть приоритетными в определении базовых компетенций профессиональной педагогической деятельности.

Методологическая ущербность современного образования является следствием сложившегося в европейской культуре еще со времен античности противопоставления «техне» – «эпистеме». Это противопоставление в терминах второй половины XX века представлено оппозицией «технократическое-гуманитарное». Оно обнаруживает себя в образовательной практике многочисленными и многообразными перекосами в сторону естественного, технократического. Например, вера в те или иные педагогические технологии и гарантированный результат от внедрения их, синергетический, обсуждаемый компетентностный и др. подходы. Срабатывает эффект «тотального уха»: «на слуху» высокая частота обращения к этим технологиям, «подходам», не соизмеряющаяся с глубиной их понимания и использования в образовательной практике.

Учитель-технолог, *homo faber* – этого сегодня для современной школы явно недостаточно, более того, та или иная технология является вторичной или даже третичной по отношению к ценностно-смысловым ориентирам образования.

Осознание учителем координирующих начал образования – непереносимое условие выбора или разработки, усовершенствования той или иной технологии. По отношению к «техне» эти начала «внезаходимы» и, может быть, поэтому оцениваются как второстепенные, несущественные. Однако известно, что «прогрессивность в деталях только увеличивает опасность, на рождаемую слабостью координации» [9; 259-260]. Результаты применения той или иной технологии на время, может быть, достаточно длительное, затмевают ее координирующие начала. Получается по Честертону: дело не в том, что они не видят решения, а в том, что они не видят задачи. Радикальным противовесом такому порядку вещей может стать смещение акцента в оппозиции «технократическое-гуманитарное» на вторую часть этого отношения.

Как ни странно, дефицит гуманитарной компоненты (В.П. Зинченко) был вначале обнаружен в сфере технического образования, занятой подготовкой *homo faber* – специалистов для работы в системе «человек – техника». В этой наполовину технической системе выявляется парадокс части и целого, своеобразный герменевтический – гуманитарный – круг: каждый из компонентов профессиональной деятельности приобретает смысл лишь в контексте целого; понимание и образ ситуации без действий беспомощны; программа без образа и понимания может быть ошибочна; действие без понимания и программы слепо и неэффективно» [3; 28].

Рефлексия отношения «учитель – ученик» отражает, как минимум, две его стороны: выразить, воспроизвести, прежде всего, содержание образования в себе и для Другого; выразить, воспроизвести в педагогическом процессе себя для себя и для Другого.

Первая сторона выступает предпосылкой теоретического отношения к педагогическому процессу и его содержанию. Это отношение разворачивается на основе относительно проще формируемых принципов естественнонаучного стиля мышления (объяснения, простоты,

сохранения, соответствия, наблюдательности) и поэтому легче поддается технологическому описанию.

Вторая сторона является предпосылкой отношения, названного К. Марксом духовно-практическим. В этом отношении знание педагога о процессе обучения и о Другом не опосредовано рационально-логическими построениями и выступает в форме причастности, как продолжение Я педагога. Здесь доминируют принципиально неформализуемые, а, следовательно, и полностью не поддающиеся технологическому описанию отношения личностной обращенности, сопричастности, другодоминантности, понимания, диалогичности, метафоричности.

Тогда профессиональная компетентность как выражение духовно-практического отношения педагога к процессу образования и его непосредственным участникам (к себе и Другому) будет выступать как совместное проектирование и практическое воплощение процесса образования в поисках смысла. Очевидно, что выстраивание учителем своих отношений с учащимися на этих основаниях требует от него определенной выдержки, такта, чувства меры, артистизма, юмора как компонентов его творческой индивидуальности.

В этом случае зафиксированное в различных проектах содержание образования будет основанием, условием, поводом взаимодействия участников педагогического процесса, а само обучение – процессом взаимодействия трех культур: «ставшей» зафиксированной в проекте содержания образования, культуры ученика, в том числе его жизненного опыта, культуры учителя, в том числе его профессиональной компетентности.

Именно это отношение «преподавание – учение» признается в современной педагогике основным отношением, которое конституирует процесс образования и придает ему собственно педагогический смысл. Не трудно видеть, что в основе этого отношения лежит направленность участников педагогического процесса друг на друга. Эта направленность является основанием для определения профессиональной компетентности и стратегией построения педагогической технологии, имеет явно доминирующие гуманитарные ориентиры. Ибо образование – это всегда преобразование и педагогического действия, и его участников. Существенно, чтобы профессиональная компетентность была верна гуманитарной природе педагогического процесса, была бы «гуманитарно адекватной» ему, т.е., по Г.С. Батищеву, способствовала движению навстречу многомерной сложности субъективного мира человека, не наносящей ущерба своим схематизмом упорядочения.

Еще раз подчеркну, что такое движение не может быть задано снаружи, сверху. Профессиональная компетентность не является статичной, это не набор неких застывших компетенций. Она как динамическая система обнаруживает тенденцию к развитию, которое «...не исчерпывается схемой «больше – меньше», а характеризуется в первую очередь наличием качественных новообразований» [1; 247]. В качестве таковых могут быть взяты (2; 29) уровни сформированности профессиональной компетентности: бессознательная некомпетентность («Я не знаю, что я не знаю»); сознательная некомпетентность («Я знаю, что я не знаю»); актуально сознаваемая компетентность («Я знаю, что я знаю»); сознательно контролируемая компетентность (профессиональные навыки полностью интегрированы, выстроены в поведение, профессионализм становится чертой личности, вплоть до ее деформации).

Переход с одного уровня компетентности на другой связан с проблемой профессионального и личностного самоопределения учителя. Внешним по отношению к этому процессу может быть «сетевое образование» [10], в котором реализуются образовательные инициативы конкретных учреждений как «узлов» образовательной сети, своеобразных образовательных сред выращивания компетентного учителя.

Такого учителя, которому его ученик захотел бы и смог написать: «Вот и прошло время подводить итоги. Знаешь, чем ближе к концу, тем больше мне становится ясно, что я теряю. Это по-настоящему моя школа, мой класс. Я не представляю, что буду делать через месяц, когда мы разойдемся... Наконец-то я смогу ответить на один твой вопрос. Не на тот, когда ты спрашивал: «Чего я хочу?». А наоборот, чего я не хочу. А поняла, что я не хочу быть учителем. Не хочу, потому что это слишком сложно для меня. Я не готова к этому.

И еще, Мне как-то неожиданно стали интересны все те, кого я раньше не замечала. Мне стали интересны тихони. А я ведь тоже тихоня. Все. Спасибо тебе» [5; 80].

Через понимание ученика и диалог с ним компетентный учитель включает себя в его культуру как соавтор. В обучении учатся оба, создавая себя и друг друга. И в этом контексте

сакраментальное «не сотвори себе кумира» приобретает противоположный смысл: Учитель, сотвори себе Ученика.

Литература

1. Выготский Л.С. Проблема возраста. Собр. соч. в 6 т. – Т.4. – М., 1984
2. Дмитриева М.А., Дружилов С.А. Критерии и уровни профессионализма: проблемы формирования современного профессионала // Сибирь. Философия. Образование.– 2000. – № 4.
3. Зинченко В.П. Гуманитаризация подготовки инженеров // Вестник высшей школы. – 1986. – № 10.
4. Кульневич С.В. О научно-педагогической грамотности // Педагогика, 2000, № 6.
5. Митрофанов К.Г. Учительское ученичество. – М., 1991.
6. Орлов А.А. Современный учитель: социальный престиж и профессиональный статус // Педагогика, 1997, № 7.
7. Пушкин А.С. Полн. собр. соч. в 10 т. Т. 2 – Л., 1997.
8. Тюпа В.И., Троицкий Л.Ю. Школа коммуникативной дидактики и гражданское общество //Дискурс, 1997, № 3.
9. Уайтхед А.Н. Наука и современный мир // Избр. работы по философии. – М., 1990.
10. Цирульников А. Сетевое образование: контуры новой парадигмы // Первое сентября от 12 января 2002 г.