

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ ПЕДАГОГА

И. А. КОЛЕСНИКОВА, Е. В. ТИТОВА

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКСЕОЛОГИЯ

Рекомендовано

*УМО по специальностям педагогического образования
в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений,
обучающихся по специальностям 031000 — Педагогика и психология;
031300 — Социальная педагогика; 033400 — Педагогика*

Москва

ACADEMA
2005

УДК 37.01(07.5.8)
ББК 74.00я73
К603

Рецензенты:
главный специалист Управления развития подведомственных учреждений и внедрения результатов НИР. кандидат психологических наук
Е. В. Корниенко,
доктор педагогических наук, профессор кафедры ИКТ Российского Государственного педагогического университета имени А.И.Герцена
О. П. Шилова

Колесникова И. А.

К603 Педагогическая **практика** *О. П. Шиловой*. учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ И.А. Колесникова, Е. В.Титова. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 256 с.
ISBN 5-7695-2009-4

Пособие обращено к тем, кто, выбрав педагогическую профессию, хочет стать в ней профессионалом в подлинном значении этого слова; для тех, кто стремится действовать успешно, рационально, результативно, эффективно в сфере образования. В нем рассказывается, как педагогу сделать любое свое действие правильным, ведущим к запланированному результату. В книге представлено множество иллюстраций и практических примеров, а также рефлексивных заданий и методик самодиагностики.

Пособие предназначено студентам и преподавателям педагогических вузов, слушателям системы повышения квалификации работников образования, аспирантам, докторантам и научным работникам.

УДК 37.01(075.8)
ББК 74.00я73

*Оригинал-макет данного издания является собственностью
издательского центра «Академия», и его воспроизведение любым способом
без согласия правообладателя запрещается*

ISBN 5-7695-2009-4

ОТ АВТОРОВ

Вы держите в руках первое в нашей стране учебное пособие по педагогической праксеологии. Оно открывает издательскую серию для системы непрерывного педагогического образования под названием «Профессионализм педагога». В рамках педагогической праксеологии, выступающей в качестве общей теории педагогической деятельности, рассматриваются наиболее общие принципы и пути повышения эффективности и полезности профессиональных действий, закономерности и условия целесообразного и рационального построения деятельности педагога *независимо от его специализации*.

Для того чтобы грамотно работать, любому педагогу, будь то специалист дошкольного образовательного учреждения, школьный учитель, преподаватель вуза, работник системы повышения квалификации, социальный работник, руководитель образования, необходимо четкое инструментальное представление об основных механизмах, направлениях, формах профессиональной деятельности, которые он может сегодня использовать для решения социально-образовательных задач.

Как на начальных этапах вступления в профессию, так и в период профессиональной зрелости перед специалистом постоянно встает проблема улучшения качества своей деятельности, однако не всегда он знает, что необходимо предпринять для ее эффективного решения. О том, как можно сделать любое свое действие правильным, умелым, продуктивным, ведущим к запланированному результату, рассказывается в «Педагогической праксеологии».

В пособии определены специфика и место педагогической праксеологии в системе научного знания, раскрыты праксеологические основы педагогической деятельности и праксеологические аспекты профессионализма педагога. Показано, как на основе праксеологического подхода можно осуществлять нормирование деятельности педагога, выстраивать ее основные процедуры, формировать и корректировать характеристики профессионального поведения.

В книге дано множество иллюстраций и практических примеров, заданий аналитического, рефлексивного, креативного харак-

тера, а также диагностических методик. Являясь логическим продолжением и дополнением основного текста параграфов и глав, они помогут читателям перевести довольно сложное теоретическое Содержание в плоскость педагогической практики. Все иллюстративные и методические материалы взяты авторами из образовательной практики. В конце к каждой из глав представлен список литературы, который может быть использован в ходе самостоятельной работы.

Авторам хотелось, чтобы предлагаемые материалы стали для читателей основой анализа любого вида профессионально-педагогической деятельности, будь то обучение, воспитание, консультирование, проектирование или нечто иное. Пособие необычно тем, что в равной мере обращено не только к студентам педагогических вузов, еще только осваивающим начала профессиональной Деятельности, но и к работающим педагогам.

Для тех, кто еще только готовится стать педагогом, оно будет также полезно, поскольку содержит комплекс знаний, обладая которыми молодой специалист легче сумеет преодолеть подводные рифы профессии. Мы надеемся, что праксеологический взгляд на свою деятельность позволит опытным педагогам по-новому оценить результативность и эффективность собственных действий, по-иному отнестись к своим ошибкам, успехам и неудачам; еще раз оценить свой профессиональный диапазон и наметить пути его расширения.

ВВЕДЕНИЕ

Технический прогресс изменяет виды деятельности, но значимость деяния и потребность в нем остаются неизменными.

А. Моруа

Впервые понятие «праксеология» было использовано французским философом и историком Л. Эспинасом в конце XIX в. Именно он предложил идею создания отдельной научной дисциплины о факторах повышения эффективности и полезности действий. В одной из статей, датированной 1890 г., Л. Эспинас писал: «Ремесленник мастерит, крестьянин пашет, моряк плавает на корабле, солдат воюет, купец торгует, профессор учит, управляющий распоряжается. И вот слово практика порождает термин "праксеология" для определения науки о подобных фактах, рассматривая их в единстве; науки о наиболее общих формах и принципах действия в мире живых существ»¹. Полвека спустя, в 1949 г., австрийский экономист Л. Мизес в работе «Человеческое действие» использовал понятие «праксеология» для обозначения науки о человеческом поведении.

В середине XX в. польский философ и логик Т. Котарбинский опубликовал книгу «Трактат о хорошей работе»². Название очень точно отразило желание автора проанализировать фундаментальную природу обозначенного им феномена и наметить наиболее общие пути превращения любой работы в действительно хорошую. Этот трактат стал для европейской науки отправной точкой в понимании целесообразности и рациональности деятельности, а также основанием формирования *праксеологического подхода* как особого способа анализа и объяснения человеческой практики.

Термин «праксеология» восходит к греческому *praxis* (действие, практика) и латинскому *praxeus* (действие, деяние). В буквальном переводе праксеология — это «знание о действиях», познание практики в ее философском понимании, т.е. получение самых общих сведений о том, что человеком *делается* (ср. с технологией как знанием об искусстве технике «делания»). Изучение практической реализации и последствий действия чрезвычайно важно как для преобразования практики, так и для профессионального развития тех, кто этим занимается.

¹ Цит. по: Котарбинский Т. Развитие праксеологии // Польское обозрение. — 1962. — № 12, 13.

² Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе. — М., 1975.

Целесообразность создания общей теории профессионально-педагогической деятельности имеет смысл аргументировать. Необходимость праксеологии, являющейся именно такой теорией, вытекает из ограниченности опыта отдельно взятого субъекта, каким бы талантливым или масштабным он ни был. Неслучайно с какого-то момента люди стали понимать, что практике необходима помощь научной мысли, способной опосредовать ее эффективность и непрерывное совершенствование¹. Появление *праксеологии как системного знания об общих принципах и способах рациональных (правильных), целесообразных, успешных действий* стало своеобразным ответом теоретического мышления на потребность «человека работающего» в целостном понимании механизмов собственной деятельности.

Возникнув как общая философия и теория практического действия на рубеже XX и XXI вв., праксеология стала приобретать различные дисциплинарные «опенки» применительно к конкретным сферам человеческой деятельности. В современных научных источниках можно встретить такие понятия, как политическая праксеология, юридическая праксеология, социальная праксеология и др.

Необходимость и возможность обособления в структуре науки специального раздела, направления или отрасли возникает в период, когда обостряется потребность практики в реальном изменении качества человеческой деятельности. Это стимулирует поиски оформления новой системы знаний, способной удовлетворить такую потребность. Но предварительно в науке должен сложиться предпосылочный пласт информации.

Для того чтобы праксеология выделилась в самостоятельное направление развития философско-педагогической мысли, имеются все необходимые историко-культурные основания. Зависимость совершенствования мира от активности Человека-творца, связь материального и духовного воспроизводства человечества со способами его деятельности в философско-педагогическом плане были обозначены еще основоположником европейской теоретической педагогики Я.А. Коменским, жившим на рубеже XVI и XVII вв. С тех пор неоднократно предпринимались попытки изучения закономерностей продуктивных педагогических действий. Всем специалистам сегодня известны «Универсальный метод» Я.А. Коменского и «азбука действий» швейцарского педагога И. Г. Песталоцци, идея оптимизации обучения, сформулированная советским академиком Ю.К. Бабанским, и комплексный подход, широко распространившиеся в практике обучения ряда стран в 1970-е гг. понятия «эффективный учитель» и «педагогика успеха», разнообразные методики и технологии, НОТ педагога. Идеи, содержащиеся в них, затрагивают проблему целесообразной, рациональной орга-

¹ Коган М. С. Философия культуры. — СПб., 1996. — С. 144.

низации педагогической практики (разумеется, в широком философском понимании этого слова); проблему легкого, быстрого, радостного, глубокого учения.

В XX в. были сделаны важные шаги в изучении проявлений активности человека и возможности управления ею. Среди них стоит назвать учение И. П. Павлова о сигнальной системе, учение о доминанте А.А.Ухтомского, теорию функциональных систем Бернштейна —Анохина, открытие Р. Сперри функциональной асимметрии полушарий мозга; теорию деятельности (С.Л.Рубинштейн, А. Н.Леонтьев), работы по кибернетике (Н. Винер, Б. Скиннер), информатике и многое другое. Наряду с этим исторические поиски педагогами всего мира «Золотого правила», позволяющего с одинаковым успехом «учить всех всему» (Я. А. Коменский), в чем-то сродни поиску философского камня и до сих пор остаются почти недостижимой мечтой.

Желание не только учить, но и научить «всех всему» требует высокого профессионализма. Профессиональность предполагает целесообразность действий как соответствие цели деятельности природе человека, тому или иному контексту культуры, месту, времени и ситуации. Перед любым сообществом специалистов рано или поздно встает задача сохранения профессионального качества (бытийного начала) своей деятельности, недопущения ее снижения до эмпирического (бытового) уровня. Особенно велик соблазн «опрошения» относительно деятельностей, имеющих онтологическую природу, т. е. объективно связанных с сущностью человека. В полной мере к ним относится педагогическая деятельность, являющаяся, по сути, для каждого из нас врожденной, поскольку без научения и воспитания не может сложиться подлинно человеческий образ.

Традиционная и цеховая культуры профессионального обучения и воспитания, доминирующие и по сию пору в массовой подготовке педагогов, предполагали передачу опыта «из рук в руки». Однако стремление при описании педагогической деятельности к аналогии с природными явлениями, попытки разбить на операции, алгоритмизировать работу педагога, которые «срабатывали» в предыдущие века, оказываются малоэффективными в современную эпоху бурных и постоянных изменений. Рост требований общества к качеству образования обуславливает значительное усложнение педагогической деятельности. Это проявляется в постановке принципиально новых социально-педагогических задач, увеличении числа функций педагога, расширении содержания его деятельности. Так, за последние годы стремительно возросла наукоёмкость педагогического труда, под которой подразумевается обязательное включение в структуру профессиональной деятельности фундаментальных знаний, работа с большими потоками информации, повышение уровня образовательной подготовки педа-

гогов. Новые проблемы ведут к увеличению педагогических функций, появлению новых специализаций и видов профессиональной деятельности, носящих интегративный (комплексный) характер. У специалистов сферы образования возникает необходимость освоения этих направлений и форм профессионально-педагогической активности

Неуклонно увеличивается степень технологизации педагогической деятельности, причем не только за счет появления новых информационных технологий, но и в силу инновационного развития социально-педагогических систем. Стремление человечества, вступившего в эпоху ноосферного развития, к гуманитаризации социальной жизни обращает все большее число людей к сущностным основам педагогической деятельности, а именно к пониманию образования как создания человеческого образа. Вековой спор о человеческом и профессиональном, реальном и формальном приоритетах в образовании приобретает сегодня новое звучание. В содержании обучения и воспитания уменьшается просветительская, информационная доля, в свою очередь в деятельности педагогов увеличивается развивающее, стимулирующее, проективное начала.

Усложнение педагогического труда с неизбежностью требует повышения степени его осмысленности. Все чаще в среде профессионалов проявляется стремление к рефлексии по поводу процесса и результатов педагогического действия. Профессиональная деятельность становится привычным объектом исследования и проектирования. Таким образом, она утрачивает черты спонтанного или ритуального поведения и становится все более концептуальной. За счет этого укрепляется субъектно-авторская позиция (В.В.Сериков) носителей педагогической профессии.

Процессы, связанные с формированием открытого общества, обнаружили перед учеными и практиками эффект множественности педагогической реальности. А значит, необходимость самоопределения в этой множественности, в том числе на уровне педагогической деятельности и ее результатов. Нынешняя педагогическая деятельность требует от профессионала творческих проявлений, поскольку он действует не в устоявшемся социальном-образовательном контексте, а ежечасно вплетает в ткань педагогической реальности новые нити, расцветивая ее узорами инноваций.

Сегодня явно обозначились тенденции к специализации внутри педагогической деятельности, к обнаружению новых педагогических функций, их освоению или передаче специалистам из смежных сфер. Распространение образования на все общественное пространство ведет к педагогизации многих областей деятельности, ранее не соприкасавшихся с образовательной проблематикой.

Можно предположить, что существуют некие закономерности овладения любой профессионально-педагогической деятельностью

в силу соблюдения общественной практикой всемирных канонов существования. Отсюда возникает необходимость изучения и системного описания проявлений этих закономерностей в конкретных видах и формах. При обращении к литературе, посвященной проблемам обучения, воспитания, различным видам консультирования, поддержки и т.д., обнаруживается парадоксальная ситуация. Феноменологические и методические аспекты различных видов педагогической деятельности освещены в исследованиях достаточно хорошо, чего нельзя сказать о деятельностном начале работы педагога.

В данном случае педагогическая праксеология способна выступить методолого-практической базой овладения навыками профессионального функционирования в образовательном пространстве, предпосылкой к формированию умения владеть своими действиями. Ведь деятельность — это весьма специфический профессионально-педагогический инструмент. Ее потенциал может быть направлен не только на созидание, но и на разрушение личности. Развивающую и воспитывающую функции любая деятельность начинает выполнять лишь тогда, когда становится для педагога осознанной и лично значимой. Работа по осознанию и овладению каждым из компонентов деятельности и ее структурой в целом актуализирует субъектные возможности носителя педагогической профессии.

В границах педагогической праксеологии находится изучение характеристик носителей профессионально-педагогической деятельности, которые могут быть представлены в индивидуальном или совокупном вариантах, вступать в отношения кооперации или конкуренции. Одно должно стать непреложным правилом для педагога: профессионализм действий. В ситуации остро ощущаемого дефицита практико-ориентированного знания о том, как успешно воспитывать, обучать и развивать человека в современную эпоху, педагогическому сообществу очень важно не утратить то, что всегда составляло основу любой профессиональной деятельности, а именно — владения инструментарием, который не подвержен конъюнктурным изменениям, поскольку существует объективно (по разным причинам оставаясь порой не востребованным).

Таким инструментарием в данном случае является система педагогической деятельности. Она формируется на пересечении многообразия действий, которые с самыми разными намерениями производит человек, профессионально работающий в сфере образования, включая обучение и воспитание; педагогическое общение, поддержку и консультирование; просвещение и социальную работу, педагогическое проектирование и многое другое.

Каждый педагог в профессиональном плане должен стремиться к идеальному осуществлению своей деятельности. Эта профессиональная установка задает определенные логические требова-

ния к организации действий в рамках педагогического процесса, что и составляет основу педагогической праксеологии. Выполняя функцию методологического ориентира, педагогическая праксеология; помогает специалисту выйти на новый уровень осуществления профессиональной деятельности за счет включения в иной тип отношений. Праксеологические отношения человека с действительностью всегда конструктивны. Они предполагают создание объектов в идеально-, либо в материально-образцовой форме на основе принципа целесообразности и успешности.

Педагогическая праксеология раскрывает не только оптимальный образ действия, но и, что принципиально важно, необходимый образ мысли о действии, Эта наука рассказывает не только о том что и как делать педагогу, но и о том, как рационально *думать*, чтобы хорошо делать. Педагогическая праксеология необходима людям, избравшим педагогическую профессию, тем, кто хочет. быть в ней Профессионалом

Глава 1

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКСЕОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ

Из совершенной работы
рождается чудо.

Н. К. Перих

1.1. Становление педагогической праксеологии

В течение многих столетий мыслители стремились связать научную картину мира с потребностями повседневной человеческой практики. Немецким философом Э.Гуссерлем (1858—1938) была сформулирована идея о «жизненном мире» как совокупности всех возможных или действительных «горизонтов» опыта человеческой жизни. Применительно к жизни в профессии она рождает представление о существовании профессиональной картины мира, в которой должны интегрироваться теоретические воззрения и практический опыт. В этом смысле правомерно предполагать наличие педагогической картины мира, которая подспудно складывается и всегда скрыто присутствует в сознании педагога. Одно из центральных мест в ней по праву принадлежит педагогической деятельности.

О значении теоретического знания для построения успешной практики писали многие философы и педагоги. В истории развития науки неоднократно предпринимались попытки создать систему знаний о человеческих действиях. Среди авторов, внесших значительный вклад в разработку проблем, связанных с деятельной сущностью человека и усовершенствованием практической деятельности, — И.Кант, Г.Гегель, И.Фихте, К.Маркс, Дж.Локк, Дж.Дьюи, Ж.Пиаже, М.Вебер, П.Толкотт, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Т. Котарбинский и многие другие. Их работы дают обширный материал для выделения основных категорий, понятий, проблем, составляющих контекст педагогической праксеологии как интегративной области научного знания.

Библиографическая справка

Джон Дьюи (1859 — 1952), американский философ, психолог, педагог. Рассматривал различные виды человеческой деятельности как

инструменты для решения социальных и индивидуальных проблем. Разрабатывал проблемы практической эффективности и полезности деятельности, считая успех и практическую целесообразность действий критерием их моральности. Много сделал для разработки и внедрения системы обучения путем «делания».

Макс Вебер (1864—1920), немецкий социолог, философ, историк. Высказал идею рациональности в организации общественных отношений. Один из авторов теории социального действия, изучавший рациональные компоненты целеполагающей деятельности в сочетании со значимостью ценностных установок, ориентации, мотивов, ожиданий, притязаний.

Выготский Лев Семенович (1896—1934), советский психолог. Поведение человека рассматривал как результат влияния биологической эволюции и историко-культурного развития общества. Сформировал представление о «культурном поведении» как опосредованной орудиями и знаками возможности преобразования окружающей действительности, других людей и управления собственным поведением.

Жан Пиаже (1896—1980). швейцарский психолог. Создал операциональную концепцию интеллекта, исследовал процессы образования операциональных структур на основе представлений о внешних и внутренних действиях.

Парсонс Толкотт (1902—1979). американский социолог. Основоположник структурно-функционального направления в социологии. Утверждал необходимость построения общей аналитической логико-дедуктивной теории человеческих действий как основы решения частных эмпирических задач. Считал возможным самоорганизацию действия как системы. Указывал на символичность механизмов регуляции этой системы (язык, ценности). Общим в любом действии считал такие свойства, как зависимость от общепринятых ценностей и норм (нормативность); независимость от условий среды (иррациональность); обусловленность субъективными «определениями ситуации».

Леонтьев Алексей Николаевич (1903—1979), советский психолог. Определил принципы психологической теории деятельности. Исследовал взаимосвязь деятельности и сознания в развитии личности. Сделал вклад в развитие эргономики как инженерной психологии.

Котарбинский Тадеуш (1886—1981), польский философ, логик. Ставил задачи нормирования правильной, эффективной и максимально целесообразной деятельности, изучения динамики развития доброкачественного труда, аналитического описания элементов продуктивной деятельности.

Педагогическая праксеология выступает в системе педагогического знания как общая теория педагогической деятельности. Как область науки, ориентированная на практические потребности, она в первую очередь обращена к работе педагога в ее всеобщих — существенных, отражающих внутреннюю природу про-

фессионально-педагогической деятельности, и существенных, важных для людей, причастных к педагогической деятельности, — проявлениях. Такое знание формируется на пересечении:

- философских положений, категорий, законов, с помощью которых объясняется феномен трудовой деятельности;
- общенаучных подходов, связанных с рассмотрением и решением проблем профессиональной активности человека и закономерностей построения его деятельности;
- междисциплинарного знания, аккумулирующего совокупный теоретический и практический опыт рационального осуществления педагогических действий;
- собственно педагогического методологического знания о системе педагогической деятельности;
- результатов рефлексии по поводу причин, условий и механизмов успешности педагогической деятельности.

Терминологическая справка

Методология — система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе. Методологическое знание формирует основу для осознанных с позиций науки профессиональных действий.

Одна из трактовок методологии педагогики рассматривает ее как сферу, включающую учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности в области теории и практики. В предмете, которым занимается методология, сущностным оказывается отношение «познание—преобразование».

Для построения концептуального образа того или иного элемента науки кроме императивных аргументов и эмоциональных доводов необходимо раскрыть и обосновать следующие ее характеристики:

- объект и предмет научного познания;
- объективное назначение данной научной дисциплины (или области, течения, направления), ее цели, функции, основные исследовательские задачи;
- категориальный (понятийно-терминологический) аппарат;
- основания структурирования научного знания, дифференциации научной деятельности, определения приоритетных направлений исследований;
- исследовательский аппарат (типология и методы научных исследований);
- характер связей с другими научными дисциплинами и областями;
- связи с практикой.

Предмет педагогической праксеологии — закономерности и условия достижения рациональности и успешности преобразова-

тельной активности человека в педагогической действительности.

Цель педагогической праксеологии — получение и представление Профессиональному сообществу практико-ориентированного методологического знания об общих принципах и способах рациональной и продуктивной педагогической деятельности.

Научная миссия педагогической праксеологии — обнаружение и описание общего, того, что в ценностно-смысловом и технологическом отношениях объединяет отдельные виды деятельности, существующие в поле профессионально-педагогической активности.

Практическое значение педагогической праксеологии. Есть крылатое выражение: «Нет ничего практичнее хорошей теории». Это не просто красивая фраза, придуманная учеными. Известный педагог русского зарубежья С. И. Гессен отмечал, что даже самые частные и конкретные вопросы педагогики выводятся в последних своих основах к чисто философским проблемам. Педагогическая праксеология в какой-то степени призвана доказать это, выступая общим научным основанием профессиональных действий и теоретическим ключом к их осознанию. В качестве философии профессионального («правильного» с точки зрения объективных закономерностей и смысла профессии) действия она дает практическому работнику возможность сделать свой труд осмысленным и эффективным.

Задачи педагогической праксеологии. Основателем общей праксеологии польским философом и логиком Т. Котарбинским были обозначены ее основные задачи, которые применительно к педагогическому контексту могут быть сформулированы следующим образом.

Главной задачей педагогической праксеологии является разработка и обоснование норм «исправной» эффективной педагогической деятельности, «норм максимальной целесообразности» действий.

Терминологическая справка

Норма (от лат. *norma* — руководящее начало, правило, образец) — законченное установление, признанный обязательным порядок, спой чего-нибудь; установленная мера чего-нибудь.

Норматив — показатель норм, в соответствии с которыми производится какая-либо работа

¹ Лрльское понятие «sprawnosc», использованное Т. Котарбинским и ставшее для него одним из ключевых, в данюю, чучае достаточно трудно адекватно перевести на русоний язык. Наиболее точным смысловым эквивалентом нам представляется слово «правильность» или «целюсть», которые и будут употребляться далее.

Понятие «норма» применительно к педагогической деятельности по большей мере ассоциируется с директивными установками (нормативными документами), в методологическом же значении оно употребляется редко. Гораздо чаще встречаются рассуждения об исключительно творческом ее характере, о необходимости искусной импровизации в работе педагога и т. п.

Вторая задача праксеологии — изучение становления мастерства человека. В педагогической праксеологии имеется в виду *изучение закономерностей становления профессионализма педагога*. Речь идет об изучении своего рода эволюции педагогической деятельности, роста ее достижений, причем как в историческом аспекте (этапы и признаки становления педагогического мастерства как профессионального явления), так и в индивидуальном (развитие мастерства конкретного педагога).

Наконец, третья задача педагогической праксеологии по аналогии с общепраксеологической задачей может быть сформулирована как *аналитическое описание элементов профессионального действия*. В научном и прикладном плане значимо выявление и представление разнообразия форм действия и его элементов. Примерами могут служить разные виды профессиональной кооперации. Например, с одной стороны, линейная последовательность поочередных действий не связанных друг с другом учителей-репетиторов, с другой — слаженная деятельность педагогического коллектива.

Педагогическая праксеология не только изучает образовательную практику, но и сопровождает педагога в его деятельности, выступая одновременно как практиковедение и практиковедение. Она призвана научить специалиста быть творцом собственной успешной деятельности от начала до конца, оказать ему поддержку в превращении его в субъекта профессиональной деятельности и преодолении рецептурного (исполнительского, репродуктивного) типа профессионального поведения.

Методы педагогической праксеологии. Методы, которые используются в рамках педагогической праксеологии, обусловлены спецификой ее задач. Среди них выделяются:

методы праксеологической дескрипции, описывающие закономерности и условия формирования правильных педагогических действий; фиксирующие опыт успешной работы;

методы праксеологической экспертизы, направленные на оценку структуры педагогической деятельности с позиций ее продуктивности, на рефлексию профессионально-педагогического поведения и всех видов опыта, на оценку действий педагога и их результатов;

методы праксеологического моделирования в проектировании, функцией которых является разработка, апробация установление ноом профессионально-педагогической деятельности, поиск способов повышения ее /спешности.

Праксеологическое знание имеет универсальный характер по отношению ко всем видам педагогической деятельности, поскольку рассказывает о наиболее общем, свойственном каждому из них. Тем самым оно обладает нормирующими, регулятивными, прогностическими возможностями. Праксеология необходима практическому работнику для того, чтобы оптимизировать действия, быть способным интегрировать свои усилия с усилиями коллег, обозначить границы профессиональной активности, обеспечить успешность педагогической деятельности.

Интегративная природа праксеологического знания. Непосредственными истоками педагогической праксеологии выступает, с одной стороны, «общая» праксеология (Т. Котарбинский, Т. Пшоловский, Киевский институт праксеологии), с другой — педагогика, для которой в свое время были актуальны связи с исследованиями организации и управления, в особенности с такими их направлениями, как научная организация труда — НОТ (А. К. Гастев и П. М. Керженцев), кибернетика (Н. Винер), тектология (А. А. Богданов), эргономика.

Источниками формирования и развития праксеологических знаний в сфере педагогики также выступают различные современные научные области и дисциплины. Будучи практико-ориентированной методологической системой, педагогическая праксеология формируется на стыке философского, научного, практического знания. Фактически праксеология является составной частью философии, выступая в качестве «философии правильного действия». Из философского контекста в педагогическую праксеологию пришли такие понятия, как «смысл», «ценность», «цель», «качество педагогической деятельности». Психологические знания помогают проникнуть в механизмы овладения деятельностью на уровне анализа мотивов, потребностей, интересов, способностей людей к педагогической деятельности. Социологические знания обращают нас к ценностным установкам, социальным ожиданиям, притязаниям носителей педагогической профессии, системе их межличностных взаимодействий.

Педагогическая праксеология функционально соотносится с педагогической технологией как разделом общей педагогики и частными методиками, для которых является одним из методологических оснований. Она также близка по содержанию к профессии, формирующей целостное представление о процессах, происходящих в области профессионального труда.

Педагогические профессии, несмотря на свою очевидную специфичность, имеют некоторые общие черты и принципы с рядом других профессий, прежде всего относящихся к типу «человек—человек». В связи с этим для педагогической праксеологии определенную ценность представляют результаты исследований конкретных сфер профессиональной деятельности. В частности,

теоретические и эмпирические знания из области менеджмента, как правило, также имеющие праксеологический характер.

Думается, что в перспективе педагогическая праксеология будет формироваться и развиваться как межотраслевая научная область педагогики, общая для различных отраслей педагогической науки (педагогики школы, дошкольной, специальной, социальной педагогики и др.). Развиваясь в структуре педагогики, она устанавливает связи с другими ее составляющими, которые уже обрели свой научный статус или только начинают заявлять о себе. С одной стороны, происходит *дифференциация* праксеологического знания из уже сложившихся структурных формирований педагогики, таких как философия педагогики и педагогическая методология. С другой — *интеграция* со знаниями из различных областей и научных дисциплин не только внутри педагогики, но и за ее пределами. Примером могут служить педагогические аксиология и культурология, педагогическая инноватика, педагогическая профессиология, акмеология.

Таким образом, педагогическая праксеология выполняет в системе педагогических наук функцию комплексного основания целесообразных профессиональных действий. Соединяя когнитивный, принадлежащий к сфере сознания, и инструментальный уровни профессионального бытия, она предлагает специалисту рациональную основу для осознанного нахождения и удержания себя в рамках профессии.

Праксеологический практикум

Подумайте над следующими вопросами.

1. Как соотносятся предметы педагогической праксеологии и педагогики?
2. Какие практические вопросы (проблемы, противоречия) современного образования (деятельности педагога) могут быть решены с помощью педагогической праксеологии?

1.2. Основные категории педагогической праксеологии

Осознанность деятельности профессионального педагога строится на понимании природы и закономерностей становления человека и развития педагогических процессов, а также на фундаментальных и прикладных знаниях своей предметной области. Возможность осознания явлений и событий появляется только при рассмотрении их в системе категорий, которыми постигается действительность.

Терминологическая справка

Категории — «рамочные», наиболее общие единицы методологического знания, которые в совокупности необходимы и достаточны

для полноты осмысления сущности объекта, изучаемого той или иной наукой.

Вот почему стремление добраться до глубинных смыслов педагогической деятельности требует развития категориального мышления или, иначе, умения использовать философские и общенаучные категории в качестве инструмента рефлексии по поводу педагогической реальности

Самым общим проявлением жизни является активность. Формы преобразовательной активности человека принято описывать следующими категориями и понятиями: труд — практика — опыт — работа — деятельность — профессия. Посмотрим, каким содержанием наполняется каждая из них применительно к сфере педагогики, выделив следующий понятийный ряд: *педагогический труд, работа педагога, педагогическая практика (в широком смысле), педагогический опыт, профессиональное поведение, педагогическая деятельность*.

Педагогический труд. Наиболее общее понятие в этом ряду — педагогический труд. Труд — одна из важнейших философских категорий. Ее используют для обозначения способа преобразования действительности, основанного на целенаправленном приложении человеком физических и интеллектуальных сил, энергии, времени к какому-либо предмету. В этом понятии на первый план обычно выступает социально-экономический аспект. Результаты труда измеряются с позиций категории стоимости и обмена.

Труд объективно врожден человеку (онтологичен), он является, по мнению К.Маркса, «вечным естественным условием его жизни». Т.Котарбинский считал, что труд — это сплетение действий, имеющих характер преодоления трудностей в целях удовлетворения чьих-то существенных потребностей¹. Отсюда не всякую деятельность можно назвать трудом.

Важными признаками труда являются:

- цель, направленная на преобразование того или иного предмета в соответствии с потребностями человека;
- необходимость приложить усилия (затратить энергию) для получения определенного продукта;
- социально значимый результат.

Развивающий человека труд требует *целесообразности* и *осмысленности составляющих его видов жт-.й-юепт*. Целесообразность в данном случае — осознанность дели, возможность предвидеть и получить желаемый результат. Деятельность, не имеющая смысла

¹ См.: Котарбинский Т. Трактат о хог.-. «ней ::6f ч

Труд педагога имеет свою специфику. В соответствии с материальной или идеальной природой предмета приложения усилий и результата труд делится на умственный и физический. В содержательно-смысловом отношении различается производительный (в результате которого производится определенный продукт) и обслуживающий (направленный на удовлетворение чьих-либо потребностей) труд. Возникает ряд вопросов. К какому из этих видов относится труд педагога? Производит ли он что-либо и для кого? Если нет, чьи нужды он обслуживает? Что в данном случае предмечивается (присваивается личностью) и распрепредмечивается (переходит из личностного достояния в общественную сферу)?

Проанализировав различные сферы образовательной практики, мы увидим, что содержательный диапазон, который осваивает человек с помощью педагогического труда, достаточно широк. Здесь и опыт человечества, и достижения культуры: достояния той или иной предметной области, моральные и нравственные нормы, внутренние переживания участников педагогических процессов, система различных отношений, связывающих людей, — одним словом, все грани бытия.

Любой труд направлен на преобразование предмета с помощью определенных действий. Что же является предметом труда для учителя? Чаще всего, отвечая на этот вопрос, педагоги указывают непосредственно на учебный предмет, который они преподают, или личность учащегося (воспитанника), считая, что должны как можно более полно овладеть им и/или преобразовать сообразно своим представлениям. Но *предметом труда* в образовательном пространстве в равной степени становятся и система отношений «педагог—воспитанник», и педагогическая ситуация, и условия обучения (воспитания), деятельность учителя, его профессиональное поведение и организация жизнедеятельности, а также многое другое.

Вопрос о предмете педагогической деятельности ведет к необходимости его дифференциации для того или иного вида профессиональной активности. Предметом труда воспитателя могут являться: социальное поведение, личностные характеристики, управление развитием, межличностные отношения, условия развития, ситуация воспитания, воспитательная среда. Для преподавателя — процесс усвоения учебной информации. Для социального работника или педагога-консультанта — проблема клиента. Для игротехника — игровая ситуация и т.д.

При этом наблюдается историческая динамика предмета педагогического труда. Она выражается в постепенной смене направленности педагогической деятельности. Сегодня акценты в профессиональной активности все чаще переносятся с преобразования личности на преобразование межличностной сферы, сферы отношений, образовательного пространства, воспитательной среды.

Это находит отражение в понятиях, которыми приоритетно описываются образовательные процессы. Если раньше речь шла преимущественно о педагогическом воздействии, то сегодня педагоги стремятся к взаимодействию, сотрудничеству. Все чаще употребляется и такое понятие, как со-бытиё.

Под словосочетанием «разделение труда» обычно подразумевают специализацию трудовых функций, их распределение между различными членами общества. В педагогической сфере это разделение довольно условно. Школьный учитель, например, не только учат, но и воспитывает, поддерживает, вступает в коммуникацию. В то же самое время существуют классные воспитатели, социальные работники, гувернеры, школьные психологи, лекторы, чей труд более специализирован.

В трудовой деятельности осуществляется «обмен веществ» между человеком и природой. В педагогической деятельности происходит обмен ценностями и смыслами между людьми. Совместность труда порождает различного типа производственные отношения. Их специфику в педагогической деятельности определяет то обстоятельство, что они обязательно «встроены» в человеческие отношения, совмещены с ними. Поэтому попытки ограничиться в образовательном процессе лишь функциональным (деловым) взаимодействием выводят нас за пределы педагогического качества.

Однако любое разделение требует в ответ формирования «встречного» типа отношений, связывающих в труде «разделенных» трудом людей. Таким образом, в зависимости от характера и организации труд способен в одинаковой мере как объединять, так и разъединять людей, тем самым порождая отношения кооперации или конкуренции, специализации или комплементарности (дополнительности). Педагогическому труду по его природе чужда идея борьбы, конкуренции. Напротив, идея совместности труда (со-трудничества), перенесенная в педагогику, дает интереснейшие инновационные результаты.

С категорией «труд» соотносится также понятие *орудия {средства} труда*. Вопрос об орудиях педагогического труда своеобразен. Чем именно один человек учит, воспитывает, поддерживает, развивает другого? Что является основным средством труда педагога? Прежде всего он сам как носитель предметной и общекультурной информации, жизненного опыта, определенных личностных качеств, энергии, которые могут становиться для других людей источником обучения, воспец, этой поддержки. Далее — это педагогический инструментарий в виде методов, методик, технологий, которыми владеет педагог и которыми он может воспользоваться для передачи определенного предметного содержания. Наконец, это *внешние ресурсы* (информационные, человеческие, материальные), которые педагог в состоянии освоить и включить в орбиту того или иного педагогического процесса. Главная осо-

бенность педагогического инструментария в том, что он не всегда виден окружающим.

Педагогический труд, как и любой другой, предполагает необходимость изобретения, изготовления, использования и усовершенствования орудий, с помощью которых он осуществляется. Исходя из этого вопрос об инновационных методах и формах трудовой деятельности педагога приобретает праксеологическое звучание, ориентируя на поиск более надежных, эффективных, правильных способов получения запланированного результата.

Характер труда человека во многом определяет степень его свободы. Мы говорим: рабский, крепостной, наемный, подневольный, свободный труд. Все эти словосочетания связаны с контекстом бытия, с жизнедеятельностью людей в целом. К сожалению, во все времена педагог был социально зависим и уязвим. Его влияние на воспитанников так или иначе контролировалось обществом. Вспомним, что исходно словом «педагог» обозначался раб или слуга, ведущий ребенка в школу. Вышел ли сегодняшний педагог из подчиненного состояния? (Естественно, что в данном случае речь идет о внутреннем восприятии себя в профессии.) Этот вопрос чрезвычайно важен относительно понимания продуктивности и эффективности педагогической деятельности.

Рабский труд никогда не отличался продуктивностью и эффективностью. Древняя мудрость гласит: «Дай ребенка на воспитание рабу и у тебя будет два раба...» Несвободный учитель вряд ли способен воспитать свободного человека, призванного жить в гражданском обществе.

Что именно делает труд свободным? Личностная включенность, принятие цели, осознанность, возможность творчества, радостное участие, человеческие отношения. В праксеологическом понимании *свобода выступает как мера возможной активности в профессии и способности достигать желаемого результата*. По словам английского философа А. Уайтхеда, сущность свободы заключается в практической осуществимости цели. Ощущение профессиональной свободы приходит к педагогу, если он самостоятельно или вместе с единомышленниками может воплотить в жизнь образовательные замыслы, выбрать определенный план действий, создать оригинальную систему работы.

Размышляя о значении труда в жизни человека, французский писатель Антуан де Сент-Экзюпери написал такие строки: «Тот, кто работает киркой, хочет, чтобы в каждом ее ударе был смысл. Когда киркой работает каторжник, каждый ее удар только унижает каторжника, но если кирка в руках изыскателя, каждый ее удар возвышает изыскателя. Каторга не там, где работают киркой. Она ужасна не тем,

что это тяжкий труд. Каторга там, где удары кирки лишены смысла, где труд не соединяет человека с людьми»⁷¹ (курсив наш. — К.И.иТ.Е.).

Педагог, желающий быть свободным в профессии, в первую очередь должен понимать, что, где, когда, как и почему именно так ему следует делать. *Свободный труд — это труд умелого человека, способного устойчиво достигать в своей деятельности социально значимых результатов.*

Для отдельного носителя педагогической профессии свобода «профессионального маневра» объективно ограничена объемом его знаний о человеке (знанием природы человека), глубиной освоения себя как специфического «средства» педагогического влияния, правилами, принятыми в социокультурном окружении относительно способов и форм проявления профессиональной активности, а также степенью гибкости или жесткости формальных и ситуативных норм, регламентирующих систему профессионально-педагогических действий.

Работа педагога. Это общенаучное понятие обозначает процесс и результат приложения сил, причем не обязательно человеком (ср. «работа» как физическое понятие). Домашние животные тоже выполняют работу («работать как вол»). Работают и механизмы. С понятием работы связаны представления об усилии, энергии, силе, сопротивлении, инерции.

Слово «работа» в профессиональном значении подразумевает временную и временную занятость, привязанность к определенному пространству (скажем, «рабочий день», «место работы», «ходить на работу», «работать в школе»), долженствование, выполнение определенного круга обязанностей, приложение физических и умственных сил, своей энергии. Книга Т. Котарбинского, положившая начало современной праксеологии, названа «Трактат о хорошей работе». Что для педагога означает хорошо работать? Можно ли плохо учить, воспитывать, просвещать?

Сравним понятия «работа» и «служба». Последнее, скорее, обиходное понятие, ограниченное контекстом социальной среды. В понятии «служить» (кому-то, чему-то) заложен момент подчиненности действий, их социальная обусловленность и заданная организация (нести службу, обслуживающий персонал, служебные функции). Конкретизация по пространству, времени, предмету определяет для нас место службы и служебный функционал.

Можно творчески работать, а можно ли творчески служить? Ведь в сочетании с прилагательным «педагогический» слово «служба» обычно не встречается. В самом деле, разве можно сказать: «Я служу учителем»?

Педагогическая практика. Эта философская категория обозначает способ общественного бытия, порождаемый человеческой деятельностью. В классическом понимании именно практика, т.е. реальные действия людей, становится одним из надежных критериев истины.

Историческая справка

Понятие *практика* имеет греческое происхождение и исторически находится в контексте полисной культуры. Изначально оно сопоставлялось с понятием «техника», «тэхнэ», обозначающем искусство, ремесло, умение в современном их смысле. Практика противопоставлялась технике по параметру полноты. Техника всегда частична: она жестко привязана к определенному материалу, набору средств, инструментов и определенной профессиональной группе. При помощи термина «тэхнэ» греки поставили проблему, которая позже стала обсуждаться как проблема разделения труда.

Практика противопоставлялась также «поэзии». «Поэсис» — это любая продуктивная деятельность. Практика, напротив, непродуктивна, поскольку она не является искусством, умением, ремеслом, трудом в смысле разделения труда, не индивидуальная способность. Еще одно противопоставление это «схоле» — досуг, откуда — современное «школа». «Практэ» — «Схоле» — место, где практика прервана или приостановлена¹.

Практик — человек, занятый делом, которому он посвящает свое время. Практика связана с ограничением личностной свободы. Но одновременно она составляет достоинство свободного человека. Практику в отличие от деятельности субъекта можно помыслить безличной как совокупный коллективный опыт активности многих людей. Включая в себя различные осознанные и неосознанные моменты, она становится специфическим историко-культурным фоном деятельности индивида и определяет пределы ее содержания и форм. Слово «практика» сегодня широко используется в педагогике именно в прикладном значении («педагогическая практика», «внедрить в практику работы школы», «в практике обучения принято», «практика воспитательной работы показывает» и т.д.). Зачастую в профессиональном сознании педагога практика противопоставляется науке. Школьный учитель, воспитатель детского сада, руководитель кружка с гордостью говорят представителям науки: я в отличие от вас — практик! Вместе с тем обособленные друг от друга научное знание и практическая деятельность не могут продуктивно развиваться.

Педагогический опыт. Опыт — это способ познания действительности, основанный на использовании человеком той или иной

¹ По Интернет-материалам методологической дискуссии «Понятие практики и практической» (24.01.1999 г. Е.З.Никулин, П.Г.Щедровицкий, А.А.Тюков и др.).

формы практики. Он соотносится с категорией «практика» как своеобразный *результат деятельности, окрашенный человеческим отношением*. Опыт выступает своеобразной формой отражения человеком действительности, опосредованной его активностью, действиями и интерпретацией их результатов. Под опытом подразумевается содержание жизнедеятельности, непосредственно прожитое и пережитое определенным субъектом. Это его внутреннее «приобретение», которое формируется в реальной деятельности и остается с ним навсегда, причем независимо от того, какого масштаба этот субъект: отдельно ли взятый человек или человечество в целом.

В результате «опытного» взаимодействия человека с окружающей Действительностью, другими людьми, с самим собой формируются компоненты его внутреннего мира. По мере приобретения опыта устанавливается непосредственная связь личности с окружающей средой. Именно в опыте осуществляется субъективизация (внутреннее присвоение) объективного мира и его концептуализация (авторское истолкование). При соответствующих условиях это позволяет извлекать смыслы из явлений, проникая в их сущность. Опыт объективируется в предметной и языковой форме, в ценностях культуры. Накопление и передача социально-исторического опыта — существенный механизм и содержание общественного развития. Это непосредственная функция таких социальных институтов, как культура и образование.

Конструирование, изучение и обобщение профессионального опыта является одним из важнейших направлений педагогической деятельности. В частности, оно составляет основное содержание работы методистов. Однако даже опытные учителя и преподаватели далеко не всегда умеют работать со своим опытом, в лучшем случае они способны подробно его описать. Научить специалиста правильному взаимодействию со своим педагогическим опытом и опытом других — это еще одна важная задача педагогической праксеологии.

Педагогическая деятельность. Известно, что деятельность является основной формой проявления активности человека. Человек ищет деятельности вследствие врожденной потребности. Как философская категория деятельность используется для определения специфической человеческой формы активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование.

К настоящему времени роль деятельности в становлении человека достаточно подробно представлена в философском (К. Маркс, Ф.Энгельс, М.С. Каган, Э. Маркарян, Г. Батищев), психологическом (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Л.Н. Леонтьев) и педагогическом (Г. И. Щукина) понимании. В различных контекстах деятельность трактуется как способ порождения культуры, упорядоченная активность, производящая целенаправленные изменения

в объективном и субъективном мире, механизм преобразования действительности, динамическая система взаимодействия человека с окружающей средой, форма творчества и др.

В любой из трактовок, предлагаемых учеными, деятельность предстает как некое онтологическое начало, обладающее по отношению к человеку мощным развивающим и формирующим потенциалом.

Врожденная способность человека к педагогической деятельности обусловлена его незавершенностью, несовершенностью, отсутствием у индивида биологических механизмов наследования культурного опыта, а значит, необходимостью приложения специальных усилий к созданию человеческого образа (образованию). Отсюда *специфика любой педагогической деятельности связана с ее устремленностью к образованию (поддержанию) в человеке его человеческой сущности*. Таким образом, смысловая и содержательно-целевая уникальность педагогической деятельности заключается:

- в ее *онтологичности*, врожденности человечеству и человеку;
- в *объективной соотнесенности с развитием человеческого качества* в его философском понимании, причем это свойство находит свое проявление независимо от того, с людьми какого возраста работает педагог. Отсюда наличие «педагогик», обращенных к различным возрастам: пренатальной, дошкольной, школьной, высшей школы, профессиональной школы, андрагогики, геронтогики.

Центральная праксеологическая задача, стоящая перед педагогом-профессионалом, заключается в овладении всеми структурными компонентами своей деятельности, а также преобразующим потенциалом ее основных видов, чтобы осуществлять педагогическую деятельность успешно.

Праксеологический практикум

I. В одной из повестей, посвященных школьной тематике, проработавшая многолет директором школы старая учительница говорит своим молодым коллегам:

«Какой идиот придумал и сказал, что наша работа трудная? Из всех работ на земле работа учителя самая-самая легкая. Позвольте я докажу вам это. Есть работы естественные и неестественные. Что может быть естественнее врачевания, сеяния хлеба? Есть работы, которые вытекают из самой природы человека. Они самые радостные, их приятно делать. Наша с вами работа из всех естественных самая естественная. Ибо каждый человек уже от рождения обязательно немного учитель. Когда юная мать дает ребенку первый раз грудь, она дает ему первый жизненный урок. И это ей сладко.

В каждом из нас первоначально есть педагогическая жилка. Она дана нам как голос, как слух, как способность мыслить. Она основа человеческого контакта, контакта универсального, все время передающего зна-

ния, опыт, мудрость, доброте. Без все человечество не выжило бы. И вот мы с вами, хитрецы, взяли на себя радость всего-навсего управлять этим прекрасным, идущим в чем-то независимо от нас, процессом передачи знания и опыта. Мы взяли на себя пруд открывать двери тому, что само уже пришло. И нет ничего на свете легче, чем открывать двери»¹.

Согласны ли вы с утверждением, что работа педагога самая легкая и естественная для человека?

II. Подумайте над следующими вопросами.

1. Относится ли работа педагога к числу энергоемких профессий? Мотивируйте свой ответ.

2. Какие нравственные коллизии возникают, на ваш взгляд, в связи с возможностью продажи и покупки педагогического труда в условиях рыночной экономики?

3. Не переводит ли понятие «образовательная услуга» труд педагога в ранг еферы обслуживания, искажая тем самым смысл профессии?

1.3. Праксеологические характеристики педагогической деятельности

Праксеологическими можно считать такие характеристики деятельности и деятеля, которые их описывают и оценивают с точки зрения «правильности», т.е. обоснованности, нормосообразности, рациональности, целесообразности, продуктивности. Это находит отражение в соответствующей системе понятий педагогической праксеологии. В зависимости от характеризованного аспекта профессиональной активности педагога можно выстроить несколько смысловых рядов.

1. Первый составляют понятия, раскрывающие *идеальный образ деятельности*, служащий определенным ориентиром для последнего практического воплощения. Только зная, какой именно должна стать деятельность, мы можем целенаправленно ее осуществлять, стремясь к тому, чтобы соответствовать в своих действиях заданным образцовым характеристикам. К таким характеристикам относятся:

качество (качество педагогической деятельности, качество деятельности педагога или педагогического коллектива, качество организации педагогического процесса и др.);

успешность (успешность педагогической деятельности, педагогический успех);

продуктивность (продуктивность педагогической деятельности, продуктивность педагога, продукт педагогической деятельности, продукт труда педагога);

результативность (результативность педагогической деятельности, результаты педагогической деятельности и ее конкретных видов);

¹ Щербакова Г. Отчаянная осень // Юность. — 1984. — № 3. 30

эффективность (эффективность педагогической деятельности, эффективное действие, педагогический эффект).

В этом ряду центральное место занимает понятие «качество педагогической деятельности» как наиболее общее. В свою очередь оно раскрывается и конкретизируется через систему таких понятий, как квалификация, компетентность, культура, мастерство, стиль и др.

2. К выделенной группе примыкают так называемые *инструментальные понятия*, отражающие способы выявления указанных характеристик, в частности *оценка и самооценка педагогической деятельности*. Далее следуют характеристики, связанные с конкретизацией способов, которыми эта оценка может осуществляться: *педагогическая рефлексия, педагогический анализ* и т. п.

3. Еще одна группа праксеологических характеристик указывает на свойства тех или иных действий, проявляющиеся при правильной организации педагогической деятельности, способствующие тому, чтобы в целом она осуществлялась успешно. Среди них выделяются:

целесообразность (соответствие цели);

целенаправленность (последовательность в достижении цели);

проективность (указывает на проективную природу действий, их устремленность в будущее, способность производить с их помощью «потребное будущее»¹);

конструктивность (свойство, фиксирующее преобразовательный потенциал действий, способность конструировать промежуточный и конечный результаты определенных элементов);

нормированность (регламентация профессиональных действий системой ограничений);

технологичность (объективно обусловленная способность производить своими действиями запланированные изменения);

методичность (обоснованная упорядоченность деятельности);

инструментальность (оснащенность деятельности необходимыми средствами);

практичность (полезность, способность позитивно влиять на практику);

осмысленность (наличие смысла в действиях).

4. Отдельную группу составляют характеристики, обозначающие способы нормирования и регламентации педагогической активности. К ним относятся *закономерность, закон, принцип, правило, подход, программа, план*. Будучи общенаучными и междисциплинарными понятиями, они содержательно конкретизируются применительно к педагогической действительности, приобретая при этом праксеологические функции (указывают на пути продуктивного осуществления деятельности). Это можно отнести к

таким понятиям, как «дидактические принципы», «принципы воспитания», «возрастные закономерности развития», «личностно ориентированный подход», «программа модернизации образования», «план воспитательной работы» и др.

5. Следующая группа понятий, которыми оперирует педагогическая праксеология, позволяет анализировать и оценивать деятельность педагога с точки зрения полноты и совершенства ее структуры. Сюда входят *педагогические цели, задачи, методы, средства, формы, результаты*, но уже в их праксеологической интерпретации.

6. Еще одну группу составляют характеристики, определяющие организационно-процессуальную сторону педагогического поведения. Это *стратегия педагогической деятельности, логика педагогической деятельности, педагогическая тактика, профессиональные действия, методика, педагогическая технология, педагогическая техника*.

7. Наконец, выделяется круг понятий, на базе которых можно изучать и описывать продуктивность функциональных ролей и позиций педагога в образовательном процессе: *педагогическая (образов/тельная) ситуация, педагогическое взаимодействие, педагогическая функция, профессионально-педагогическая позиция*.

Праксеологический практикум

Освоению категориального поля праксеологии может помочь составление личного профессионального словаря. Выберите из круга категорий и понятий, предложенных в главе, те, которые, с вашей точки зрения, лучше всего характеризуют хорошую работу педагога. Мотивируйте свой выбор. Попробуйте дать выбранным понятиям свои развернутые определения.

литература

- имов О. С.* Основы методологического мышления. — М., 1989.
Бернштейн Н.А. О построении движений. — МГиници7.
Гинцинский В. И. Основы теоретической педагогики: Учеб. пособие. — СПб., 1992.
Каган М. С. Человеческая деятельность. Опыт системного исследования. — М., 1994.
Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе — М., 1975.
Кун Т. Структура научных революций. — М., 1977.
Левитан К. М. Основы педагогической деонтологии. — М., 1994.
Пищювский Т. Принципы совершенной деятельности: Введение в праксеологию / Пер. с польск. — Киев, 1993.

Глава 2

ПРАКСЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Действие вытекает из бытия.

Латинское изречение

2.1. Качественная определенность педагогической деятельности

2.1.1. Педагогическое качество деятельности

В ходе профессионального обучения, повышения квалификации или самостоятельного продвижения в профессии возникает праксеологическая *задача сведения разнообразных типов и форм профессиональной деятельности к теоретическому конструкту*, который бы отражал общие закономерности, присущие любому ее виду. В данном случае речь идет о признаках педагогической деятельности, ее ценностях и смысле, компонентах и их функциях, специфике результата и критериях его оценки. Именно поэтому одним из назначений праксеологии является нахождение в педагогической деятельности того, что определяет ее качественное отличие от других видов профессиональной активности.

Чем деятельность профессионального педагога (учителя, вузовского лектора, воспитателя детсада и др.) отличается от деятельности представителей других профессий? Как узнать, что вы (или кто-то другой) действительно занимаетесь педагогической деятельностью? Этот вопрос носит сугубо практический характер, поскольку напрямую связан с проблемами исчисления педагогического стажа. Действительно, являются ли педагогическими работниками мастер ПТУ, спортивный тренер, руководитель детского хора, воспитатель общежития, методист института повышения квалификаций? Или они принадлежат к носителям каких-то других профессии? Так, было время, когда школьным администраторам, вожатым, аспирантам, работникам подростковых клубов не засчитывался педагогический стаж. Считалось, что они занимаются чем-то отличным от педагогической деятельности.

Сравним два термина *педагогическое качество деятельности* и *качество педагогической деятельности*. На первый взгляд в них говорится об одном и том же. Однако на самом деле речь идет о вещах, разных с профессиональной точки зрения. В первом случае

нам важно разобраться, действительно ли деятельность принадлежит пространству педагогики (например, действия, связанные с поддержкой, сопровождением, диагностикой, консультированием, помимо педагогики могут лежать в плоскости медицины или юриспруденции). Во втором случае возникает проблема оценки качества деятельности по педагогическим критериям.

Теоретическая справка

В философском понимании *качество* — это совокупность всех существенных, относительно устойчивых свойств и характеристик Объекта или явления. Качество понимается как наличие специфических признаков, особенностей, отличающих один предмет или явление от других.

Категория качества никогда не сводится к сумме отдельных свойств того или иного объекта. Она выражает целостную характеристику их функционального единства.

В социальном плане качество — интегральный показатель соответствия чего-либо определенной норме, эталону, образцу, стандарту.

Категория качества объективно имеет несколько значений и поэтому в различных контекстах может трактоваться по-разному. В самом общем виде она выступает как мера определенности феномена, помогающая обнаружить границы сохранения его сущности.

С философской точки зрения категория качества не носит оценочного характера, поэтому для философа бессмысленно ставить вопрос о различении плохого и хорошего, низкого и высокого качества. Но возникает вопрос о качественной определенности того или иного предмета или явления.

Философское понимание качества образования указывает на то, что же именно отличает его от других социальных явлений и систем (например, от здравоохранения, торговли, строительства, спорта и др.).

С помощью философско-педагогического понятия «качество» можно описать видовое отличие носителя определенной профессии от представителей других профессий. Одну деятельность отличает от другой *специфика предмета, особенности компонентов структуры а их функций* (характер и направленность цели, содержание; средства и способы осуществления; виды результатов), *механизмы влияния на действительность*. Неслучайно еще Аристотель в «Никомахфвой Этике» отмечал необходимость определения качества деятельностей, поскольку от их различения зависит разница в нравственных устоях.

Итак, специфика профессионального качества определяется:

- предметом труда;
- специализацией функций, необходимых для преобразования этого Предмета;

- своеобразием системы отношений, связывающих людей в процессе совместной трудовой деятельности;

- личностными особенностями, обеспечивающими целостность профессиональной позиции.

Анализируя особенности педагогической деятельности, философы отмечают, что ее бытийной миссией является «социально-духовно-педагогическое воспроизводство человека; воспроизводство общественного интеллекта, знаний, культуры поколений, связанных социальной памятью, исторической судьбой». При этом учительство как профессия неразрывно связано с «корнем» своего происхождения, «тотальной» педагогической деятельностью как «родом деятельности личности»¹. Пытаясь выяснить, чем же именно характеризуется профессионально-педагогическое качество, мы обнаруживаем в его структуре следующие признаки:

- наличие системы отношений «учительство — ученичество»;

- направленность профессиональных действий на работу с человеческим качеством;

- особые процедуры организации деятельности, обеспечивающие целенаправленное изменение людей и условий их становления;

- возможность на уровне профессионального самосознания способствовать развитию самой деятельности и преобразованию ее носителей.

Волгоградский ученый Н.К.Сергеев выделяет следующие специфические особенности педагогической деятельности:

- метадеятельностный характер;

- неделимость, невозможность ее «частичного» усвоения;

- перманентную неопределенность, неоднозначность, неалгоритмизированность;

- огромную роль чувственно-эмоциональной сферы;

- большое значение компенсаторных возможностей свойств и компонентов личности.

Такая деятельность требует от педагога развития интуиции, импровизации, стремления и способности к рефлексии, прогнозированию, предвосхищению; развития чувственно-эмоциональной сферы как условия и средства «пробуждения души» ребенка и самого учителя; овладения педагогической деятельностью в ее целостности; понимания особых сильных своих сторон, «изюминок», делающих учителя уникальным и неповторимым, индивидуальностью, интересной и значимой для других личностью.

2.1.2. Свойства и функции педагогической деятельности

Все виды педагогической деятельности являются частным случаем проявления педагогического качества, поэтому они объеди-

¹ См.: Субетто А. И. Онтология и феноменология педагогического мастерства. — Тольятти, 1999. — С. 179.

нены общими свойствами, определяющими их потенциал влияния на человека. Вместе с тем есть нечто, в праксеологическом смысле сближающее педагогическую деятельность со всеми другими «деятельностями». Скажем, такие общие характеристики, как целенаправленность, предметность, совместность, структурированность, в педагогической деятельности выражены специфическим образом. В чем же это проявляется?

Специфику целенаправленности педагогической деятельности мы обнаруживаем в ориентации на «созидание в человеке человека». В самом деле, любое подлинно педагогическое действие принимается для того, чтобы так или иначе способствовать улучшению человека (системы отношений, условий, в которых он находится). В этом смысле любая профессия, дающая аналогичные эффекты, приобретает педагогический оттенок. Отсюда вытекает и специфика предмета деятельности педагога. Им являются: человек «на фоне» образовательного процесса в полноте своих проявлений (личность, субъект, индивидуальность); социально-педагогические условия и система отношений, в которых протекает его развитие, обучение, воспитание. В самом общем виде предмет деятельности педагога — это организация жизнедеятельности человека.

Предметная и целевая специфика педагогической деятельности прекрасно отражена во фрагменте, принадлежащем перу нашего современника, замечательного грузинского педагога гуманиста Ш.А. Амонашвили: «О чем я мечтаю в канун первого сентября, сидя до глубокой ночи за своим письменным столом? А вот о чем: чтобы во всех старших классах школьники держали в руках самую красивую книгу и спешили на самый интересный урок, чтобы студенты всех техникумов, вузов, учащиеся профтехучилищ тоже держали эту же самую красивую книгу и спешили послушать самую интересную лекцию. А предмет, который заключен в этих книгах, о котором говорится на этих интересных уроках и лекциях, я бы назвал так: «Человек — создатель Человека»¹.

Свойство совместности применительно к педагогической деятельности проявляется двояким образом. Во-первых, это деятельность, объединяющая вокруг проблемы становления человека разных (по возрасту, социальной принадлежности, уровню образованности и др.) людей. Во-вторых, природа педагогической деятельности требует объединения в системе профессиональной кооперации, т.е. не конкуренции, не борьбы, а сотрудничества. По этому поводу у С. И. Гессена есть очень точное замечание: «Средства, которыми пользуется образование для формирования

¹ *Амонашвили Ш.А.* Педагогическая симфония. — М., 2002. — С. 27.

индивидуума, внушение, соревнование, соперничество, наказания и награды, не достигают своих культурных целей»¹.

Педагогическая деятельность, как и любая другая, обладает структурой. Она может быть выделена по разным основаниям (см. работы Н. В. Кузьминой, Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской, А. И. Щербакова, Г. И. Шукиной). С философской точки зрения структуру деятельности образуют субъект труда, предмет труда, орудия труда, продукт труда. В психологических исследованиях профессиональной деятельности представлены функциональные блоки мотивов, целей, программ деятельности, информационных основ деятельности, принятия решений, деятельностно важных качеств².

В педагогической литературе в деятельности принято выделять мотивы, цель, содержание, операциональную сторону (методы) и результат. Причем специфика педагогического результата заключается в том, что он имеет не только предметную, но и «человеческую» стороны. Например, педагогическая деятельность тренера имеет две составляющие: обучение тому или иному виду спорта (предметная часть) и воспитание спортсмена (работа с определенными личностными свойствами и проявлениями).

Праксеологическая структура педагогической деятельности складывается из педагогических *целей* и профессиональных *задач*; профессиональных *действий*, *процедур*, направленных на решение этих задач, а также полученных в итоге *результатов* и *эффектов*.

Методологическая справка

Понятие *процедура* подразумевает определенный порядок выполнения последовательных действий, операций в каком-либо сложном деле. Им также обозначают совокупность предписанных, регламентированных в содержательном и временном плане мероприятий (например, медицинские процедуры). *В праксеологическом контексте под педагогической процедурой мы имеем в виду последовательность действий и операций, упорядочивающих активность педагога в логике достижения целей и решения профессиональных задач.* К таким процедурам относятся методы педагогической деятельности, многообразные методики, педагогические, образовательные и другие виды технологий, а также алгоритмы.

Функции педагогической деятельности. Еще одна особенность педагогической деятельности связана с многогранностью и многонаправленностью ее влияния. Ее можно обозначить как *полифункциональность*, или способность выполнять одновременно не

¹ Гессен С.И. Педагогические сочинения. — Саранск, 2001. — С. 82.

² Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. — М., 1996. — С. 12.

одно, а несколько целевых назначений. Обычно педагог способен выполнять параллельно обучающую, воспитывающую, коммуникационную, организующую, оценочную функции. Этим его деятельность отличается от действия обучающей машины или самообучения.

Терминологическая справка

По Т. Котарбинскому, функция — это определенная повторяющаяся деятельность, имеющая определенное значение для достижения цели, объединяющей действия участников коллектива. Под *функцией педагогической деятельности* подразумевается ее служебная роль, целевое назначение в образовательной системе.

Философы отмечают, что педагогическая функция неотъемлема от сущности человека и приобретает онтологическую статусность вместе с появлением социального человека. Вместе с трудом и биологическим воспроизводством человека педагогическая деятельность становится всеобщим механизмом развития человечества путем социокультурного наследования. «Непрерывность традиции, передающейся от одного поколения к другому, — это социальный феномен, а не биологический, так что в том случае, когда мы говорим о наследственности, нужно выделять ее как социальное наследство, переданное через образование»¹. Исходя из бытийных смыслов педагогической деятельности, выделяются следующие ее праксеологические функции:

-преобразующая (связана с необходимостью позитивных изменений человеческого качества, системы отношений, педагогической ситуации);

- информационная (задана необходимостью обмена культурным опытом между поколениями);

- коммуникативная (обусловлена совместностью действий и необходимостью общения в системе «человек—человек»);

-организационная (связана с потребностью упорядочивать действия внутри педагогических систем и процессов);

-демонстрационная (задана требованием эталонности действий педагога, транслирующего культурные образцы другим людям).

Перечисленные общие для педагогической деятельности функции специализированы в отдельных ее видах.

Преобразующая функция может играть развивающую, формирующую, воспитывающую, образовательную, проективную, акмеологическую роль в процессах воспитания, обучения, проектирования.

Информационная функция имеет обучающее, просветительское, консультативное, исследовательское, диагностическое, гностиче-

¹ Гессен СИ. Педагогические сочинения. — Саранск, 2001. — С. 77.

ское значение в рамках преподавания, консультирования, просвещения.

Коммуникативная функция выступает в поддерживающей функции и функции обратной связи в системе педагогической поддержки, педагогическом общении, сетевом взаимодействии.

Организационная функция способна модифицироваться в управленческую, координационную, контролирующую, экспертную, оценочную, охранительную функции в ходе педагогического менеджмента или социальной работы.

Демонстрационная функция проявляется в качестве прогностической, моделирующей в различных видах педагогической деятельности¹.

Кроме того, каждому специалисту присуще специфическое функциональное назначение, отражающее своеобразие видов его профессиональной активности. Вариативность соотношения разных видов и функций деятельности определяется:

- занимаемой должностью;
- отношением к профессиональным обязанностям и своему статусу;
- иерархией ценностей;
- спецификой опыта педагогической работы;
- опытом организаторской деятельности;
- индивидуально-личностными особенностями педагога, его склонностями и способностями;
- типом образовательного учреждения, спецификой и традициями жизнедеятельности его участников и др.

Например, координатор случая — ключевая фигура в сотрудничестве социальных служб и семьи. Он объединяет усилия всех необходимых специалистов и служб вокруг решения конкретной семейной проблемы (случая). Такими координаторами могут становиться как индивидуальный (социальный работник), так и совокупный субъект (организация, учреждение).

На основании изучения потребностей практики и существующего опыта работы выделяются следующие специфические функции координатора:

- определение границ социальной сетки (состав, степень вовлеченности участников в социальную проблематику семьи);
- первоначальное составление плана взаимодействия (сотрудничества) всех участников процесса в рамках случая;
- принятие на себя ответственности за адекватность информации и ее своевременное получение всеми участниками социальной сетки;
- координация деятельности всех участников социальной сетки².

¹ Многообразие функций педагогической деятельности подробно раскрывается в работах Н.В. Кузьминой, А.И. Щербакова, В.А. Сластенина и ряда других отечественных ученых.

² По материалам работы Центра «Каждому ребенку — свой Дом» (г. Нарва).

Функциональная полнота действий педагога — одно из условий повышения их эффективности.

Ценности и смыслы педагогической деятельности. В основе педагогической деятельности лежит ценностное отношение к человеку как существу становящемуся, способному к развитию, обучению, воспитанию, самосовершенствованию на протяжении всей жизни.

Терминологическая справка

Ценность в философском понимании — это значение (значимость) предмета для человека как субъекта. «Система таких значений становится необходимой человеку культурной силой, диалектически взаимосвязанной и взаимодействующей с его потребностями в творимых им предметах и служащих этому знаниях»¹.

Субъекту педагогической деятельности предстоит обнаружить ее смысл относительно человека, сделать выбор в пользу той или иной трактовки природы человека, на которую он будет опираться в своей работе. Ему также необходимо отнестись к себе как специалисту, способному так или иначе влиять на судьбу других людей. Уметь в содержательно-целевом плане найти оптимальное соотношение между образовательными вызовами общества и потребностями и интересами конкретной личности.

Можно предположить, что успешная педагогическая деятельность всегда утверждает приоритет человеческого. По образному замечанию немецкого философа М.Шслера, «человек есть место встречи». Профессиональному педагогу это «место встречи изменить нельзя». У СИ.Гессена есть удивительно тонкое замечание по этому поводу. Он пишет, что лучшая техника преподавания и воспитания, если она не пропитана Милосердием, всегда остается мертвой, так же как остается бесплодной вся наука, которой владеет преподаватель, если она не навеяна Любовью»².

Анализируя ценности педагогической деятельности, современный российский психолог В.Д. Шадриков отмечает, что определение ее личностного смысла невозможно без обращения к категориям добродетели, добра и зла: «Деятельность будет добродетельна в отношении субъекта деятельности, если она позволит раскрыться его возможностям, проявиться его индивидуальности, позволит трудиться продуктивно, проявить свободу творчества. Деятельность будет добродетельной по отношению к другим, если она позволит реализовать те же этические принципы, что и по отношению к самому себе. Осознание того факта, что деятельность добродетельна или может

¹ Каган М. С. Философия культуры. — М. 1998. — С. 145.

² Гессен СИ. Педагогические сочинения. — Саранск, 2001. — С. 75.

стать таковой при определенных условиях, выступает высшим мотивом и оказывает решающее воздействие на методы и способы достижения цели. Отмеченная связь мотивации, этических принципов и способов деятельности особенно наглядно проявляется в деятельности учителя»¹.

Нельзя не согласиться с профессором из Волгограда В.В.Сериковым, утверждающим, что какое-либо действие учителя, взятое вне контекста субъективно-ценностного отношения, т. е. вне контекста ситуации, формирующей личность, не может быть квалифицировано как педагогическое или непедагогическое².

Источники ценности педагогической деятельности заключены:

- в потребностях, которые способен удовлетворить педагогическая деятельность (внутреннее состояние, признание своей значимости другими, самореализация);
- в идеалах (внешне существующая норма, нравственный пример великих педагогов, возможность изменить социальную среду в соответствии с общественными идеалами, которые разделяет);
- в общественных институтах (политика, экономика) при значимости для личности социального заказа;
- в существующих социокультурных системах.

Качество деятельности напрямую соотносится с ее мотивами и личностным смыслом. Они выступают в данном случае как факторы и индикаторы профессионального качества и отражают возможные границы профессиональной активности. Отсюда необходимость диагностики смыслов, целей, ценностей, мотивов (т.е. внутренних «направляющих») своей деятельности, помогающих педагогу самоопределиться в пространстве профессии и сделать действия более успешными.

Человек, осуществляющий педагогическую деятельность, занимает определенную позицию относительно понимания ее смысла: периодически размышляет об этом; никогда над этим не задумывается, точно знает, в чем этот смысл состоит; сомневается в наличии такового; подозревает о бессмысленности своих педагогических усилий и др. Внутреннее представление о смысле своей деятельности является отправной точкой педагогически целесообразного поведения учителя.

По мнению философов, смысл невозможно создать или передать. Он обнаруживается в результате поиска, как следствие глубокой внутренней работы. По замечанию известного советского психолога А.Н.Леонтьева, «смыслу не учат, смысл воспитывается». Именно обнаружение (открытие) смысла деятельности дела-

¹ Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. — М., 1996. — С. 20.

² См.: Сериков В. В. Образование и личность. — М., 1999. — С. 232.

етео-смысленной. Осмысление выступает при этом как процесс задания (придания) смысла. Профессиональная подготовка при-носит сюда момент осознанности как возможности управлять своей деятельностью на основании знаний о закономерностях ее построения и развития, предвидеть ее результаты, адекватно их оценивать и корректировать, а также передавать другим знание о способах правильного действия.

В педагогической деятельности заложена «множественность» смыслов. *Онтологический (бытийный) смысл* задан природой человека и характером человеческой культуры. Он связан со способностью человека наследовать культурный опыт прошлых поколений. *Праксеологический смысл* обусловлен требованием целесообразности педагогических действий с позиций природы деятельности как таковой. *Личностный смысл* каждый человек открывает для себя сам в зависимости от понимания своих места и роли в педагогической действительности.

Система смыслов представляет собой основание профессиональной позиции как инварианта педагогической деятельности. Умение проникнуть в исходный смысл ситуации и лично к нему отнестись ведет к пониманию того, что именно следует технологически инструментовать, какой из известных педагогических процессов актуализировать (обучение, воспитание, поддержку, сопровождение, перевоспитание). Неосознанность смысла рождает стихийность (в лучшем случае алгоритмизированность) профессионального поведения, превращая педагога в средство и создавая условия для манипулирования им. Когда педагог намеренно скрывает смысл своих действий, он невольно превращает в объект того, с кем работает. Таким образом, само обращение к поиску смысла уже праксеологично, так как способствует формированию подлинно профессиональной позиции.

Логика деятельности педагога. Помимо ценностно-смыслового компонента в профессиональной деятельности педагога важна **его** логическая составляющая. А.С. Макаренко ценил во всяком Педагогическом опыте прежде всего его логическое торжество. Однако зачастую импровизационный характер образовательной практики провоцирует мнение об отсутствии каких-либо логических оснований в профессиональном мышлении и поведении учителя. Тем не менее в педагогическом контексте часто употребляются такие сочетания, как логика обучения, логика профессионального становления, логика развития коллектива, логика педагогического процесса, логика организации экспериментальной работы и т.д.

Имея дело с идеальными объектами, законы логики отражают связь и динамику логически правильной мысли. В связи с этим термин «педагогическая логика» может трактоваться: 1) как основание и результат применения логических приемов мышления

к анализу природы педагогических действий и 2) как последовательность практических действий педагога, имеющая логическое обоснование.

Использование логических приемов помогает установить в сознании педагога причинно-следственные связи между его действиями и теми изменениями педагогической действительности, которые происходят в результате. Наличие логики в профессиональном поведении субъекта педагогической деятельности проявляется в целесообразной последовательности его профессиональных действий. Умение связно передать другим знание о природе и механизмах своей деятельности также требует способности к логическому мышлению. Наличие логики существенно отличает профессиональное поведение от чисто интуитивных способов решения учебно-воспитательных задач, делая его прагматичным.

В силу специфики и сложности работы с живыми педагогическими «объектами» педагогическая логика не может быть формальной. Она носит вероятностный характер и используется в сочетании с профессиональной интуицией, что позволяет в вариативных ситуациях «попадать в резонанс» с внутренней природой разворачивающегося педагогического события.

Сложность и трудность педагогической деятельности. Помимо способности к смыслополаганию и следованию «обнаруженным» ценностям и смыслам нужна воля и соответствующий профессиональный «инструмент», чтобы достичь цели и получить результат. Педагогическая деятельность требует от ее носителя приложения энергии и значительных волевых усилий, поскольку отличается высокой степенью сложности и трудности.

Сложность воспринимается человеком как объективная мера качества деятельности, выступающей для него предметом освоения. Для кого-то труд педагога увлекателен, соответствует его природным склонностям, а потому прост в исполнении, т.е. несложен. Для другого работа с детьми или студентами — сплошная мука. Сложность той или иной педагогической деятельности зависит от ее структурной разветвленности и методической проработанности. Для освоения сложной, т.е. сложенной из многих компонентов, деятельности иногда достаточно разбить ее на более простые части (операции). В другом случае специалисту необходимо приобрести недостающие теоретические сведения, поскольку деятельность, будучи наукоемкой, оказывается непонятной или вовсе недоступной неподготовленному человеку (например, деятельность, связанная с использованием информационных технологий).

Трудность (от слова «труд») выступает как субъективное восприятие и оценка вклада сил в деятельность со стороны ее потенциального или реального носителя. Она связана с ощущением необходимости потратить много энергии (физической, интеллек-

туальной, эмоциональной), совершить трудовое усилие, чтобы достичь результата, В профессиональном сознании понятие о трудности деятельности сопряжено с большим объемом работ и значительными затратами. Противоположностью трудности (тяжести) выполнения работы является ее легкость.

Аналогия

Репку вытащить несложно (не нужно ни ума, ни фантазии, ни специального образования), нужна физическая сила, приложенная совместно, так как одному тянуть трудно. Аналогично «ох, нелегкая (трудная, хотя и несложная) это работа из болота тащить бегемота...»

ложность педагогической деятельности заключается в том, что она носит синтетический характер: многопредметна, многофункциональна, дает вариативные результаты и побочные эффекты. В силу этого она до конца непредсказуема и необъяснима. Неслучайно до сих пор не решен спор о том, что же такое педагогика: наука, искусство или ремесло? Основная *трудность педагогической деятельности* кроется в том, что человек, занимающийся ею, становится главным «орудием» своего же труда. Он в буквальном смысле вынужден постоянно тратить, отдавать другим самого себя: свои знания, умения, талант, опыт, эмоции. Показательно в этом смысле название известной книги В.А.Сухомлинского «Сердце отдаю детям».

Работа педагога весьма трудоемкое, энергоемкое и часто неблагодарное дело. Скажем, некоторым вузовским преподавателям трудно заставить себя писать планы лекций, составлять конспекты семинарских занятий. Не все темы одинаково привлекают педагога-предметника. Школьным учителям нелегко выполнять нагрузку, работая в разных параллелях. Социальный работник постоянно испытывает психологические трудности, поскольку никому не может доставлять удовольствие посещение неблагополучных семей. Игротехнику нередко приходится «продавливать» настроение аудитории. Руководитель образовательного учреждения вынужден следовать определенным социальным правилам и нормам, с которыми не всегда бывает согласен.

Механизмы порождения педагогической деятельности. В качестве механизмов, необходимых и достаточных для порождения деятельности, М. С. Каган называет *потребности, способности и умения*¹. Попробуем проанализировать, как это соотносится с природой педагогической деятельности. Если в основе любой деятельности лежат потребности, выступающие как побудители активности, то существуют ли объективные и субъективные потребности в педагогической деятельности? Если да, то в чем они выражаются?

¹ См.: Каган М. С. Философия культуры. — СПб., 1996. — С. 143.

На уровне общества такая потребность, безусловно, существует (ранее уже упоминалось о необходимости педагогической деятельности для развития культуры и цивилизации), причем она носит ярко выраженный социальный характер. Социум испытывает потребность в самых разнообразных видах педагогической деятельности. Но где лежат истоки индивидуальной потребности профессионально заниматься педагогической деятельностью? Можно предположить следующие варианты. Человек вступает в педагогическую деятельность, ощущая потребность:

- улучшить общество, человека, образовательную систему;
- реализовать свою способность к изменению существующей ситуации обучения (воспитания);
- передать свой жизненный (профессиональный, предметный) опыт;
- помочь другому человеку в решении проблемы, в основе которой лежат причины педагогического свойства;
- заниматься какой-либо предметной областью;
- влиять на людей;
- самоутвердиться за счет профессии;
- заработать средства к существованию.

В зависимости от того, какая из этих потребностей доминирует, профессиональная деятельность будет приобретать различные характер и *направленность*.

Оценка качества педагогической деятельности. Если деятельность причислена к статусу педагогической, то как оценить ее качество? Как узнать, насколько она правильна и успешна? Московский ученый М. М. Поташник, анализируя понятие «качество» применительно к образованию, обращает внимание на объективное существование в научном языке двух основных его трактовок, которые он называет «философской» и «производственной».

В производственной трактовке ключевым становится понятие «качество продукции» как совокупность существенных потребительских свойств продукции, значимых для потребителя. Набор этих свойств и кладется в основу построения эталонов и стандартов. В этом плане качество деятельности педагога может быть обусловлено результативностью процесса обучения, повышением его эффективности, успешным предоставлением необходимых образовательных услуг определенным лицам, которые являются их потребителями¹.

Качество в широком смысле — это не только качество продукции, но и качество производственного процесса и условий, в ко-

¹ См.: *Гаврилин Ю.В.* Деятельность преподавателя — основа качества предоставляемой образовательной услуги // Качество образования. Проблемы оценки. Управление. Опыт: Тезисы докладов II Международной научно-методической конференции (НГУ, 20–22 апреля 1999 г.). — Новосибирск, 1999. — С. 223.

торых он происходит. Для педагогической праксеологии особое значение имеют понятия:

- «качество педагогической деятельности»;
- «качество деятельности педагога»;
- «качество педагогического процесса»:
- «качество организации образовательного (учебного, воспитательного) процесса».

Педагогическая праксеология уделяет внимание выбору методологических оснований оценки качества педагогического труда, работы педагога, педагогической деятельности. Для практиков вопрос критериев оценки их труда становится особенно актуальным в моменты посещения их занятий методистами и администрацией, в ходе аттестации и проведения различных видов экспертизы.

Основания для выбора меры этого качества могут быть различными. Качество можно рассматривать как *степень соответствия действий специалиста педагогической природе* деятельности. Такое понимание, прежде всего, важно для носителей профессии. Критерий оценки в данном случае прост педагогичность/непедагогичность поведения (педагогично/непедагогично поступил учитель).

Качество может выступать и как *показатель успешности полученного результата в соотношении с принятыми стандартами* (скажем, соответствует уровень успеваемости школьников государственному стандарту или нет). Ярким примером тому служит сегодня единый государственный экзамен (ЕГЭ). Отметим важность этого показателя для «потребителей» образовательных услуг. Так, предприятия заинтересованы в высоком качестве профессиональной подготовки инженера в вузе.

Качество может отражать соответствие содержания и способов деятельности требованиям современности. Такое понимание фиксируется, например, в понятии «инновационная деятельность». Качество может выражать также видовую (содержательную) специфику активности (консультационная деятельность, исследовательская деятельность). Наконец, парадигмальное качество фиксирует принадлежность деятельности и ее субъектов к определенному «образцу», модели нахождения в профессии (бытийной, мыслительной, методической).

Конкурс педагогических достижений обычно проводится по номинациям. Как правило сравнение результатов происходит либо в аналогичных сферах активности (учителя информатики, воспитатели детских садов, педагоги-организаторы, музыкальные работники), либо среди аналогичных по возрасту, масштабам, направленности субъектов профессиональной деятельности (молодые учителя, педагоги-мужчины, коллективы образовательных учреждений опреде-

ленного типа, творческие группы и др.). Принцип определения лучшего среди профессионалов основан на сравнении достигнутых за определенный период результатов педагогической деятельности (педагогических достижений).

При оценке качества педагогической деятельности целесообразно опираться на весь спектр перечисленных значений. В этом случае необходимо принимать во внимание:

- характеристику реального состояния педагогической деятельности, обладающей своеобразием и отличающейся определенными признаками;

- степень ее соответствия установленным нормативам и стандартам осуществления деятельности;

- меру удовлетворения потребностей тех, кто прямо или косвенно заинтересован в результатах этой деятельности.

Для оценки качества деятельности педагога необходимо:

- установить, в чем состоит сущность деятельности того или иного специалиста (в чем заключается ее неповторимость, специфика; чем задается, определяется ее состояние; как оно изменяется и т.п.);

- определить, в какой степени индивидуальное исполнение этой деятельности соответствует общим требованиям, предъявляемым к данному виду деятельности и отраженным в действующих нормативах и стандартах;

- выявить, насколько деятельность конкретного педагога отвечает ожиданиям и потребностям руководителей, коллег, учащихся, воспитанников, родителей, а также собственным потребностям и возможностями.

Понятие «качество» применимо как к самой деятельности, так и к ее результатам. В одном случае речь будет идти о *качестве деятельности*, в другом — о *качестве полученных результатов*.

Качество и результаты деятельности педагога могут быть рассмотрены с различных позиций:

- а) относительно «макросистемы» (например, соответствующей сферы) образования. В этом случае качество и результаты деятельности конкретного педагога соотносятся с качеством и результатами деятельности его коллег из учреждений такого же типа, вида, категории, профиля и т.п.;

- б) относительно образовательной системы, в структуре которой действует педагог;

- в) относительно «внутренней», персональной педагогической системы педагога (см. табл. 1).

Внутри каждой системы задается свой «стандарт (эталон) качества» и представления о результативности. В идеале они должны быть соотносимы (соотнесены), приведены в соответствие друг с другом, но в конкретной ситуации могут и не совпадать. Напри-

Рассмотрение качества и результатов деятельности педагога

Макроуровень: система образования в целом	Мезоуровень. образовательная система учреждения	Микроуровень: персональная педагогическая система
Рассмотрение относительно таких же специалистов в других учреждениях	Рассмотрение относительно других сотрудников в данном учреждении, подразделении	Рассмотрение относительно собственных ориентации, замыслов, квалификации

мер, внутри учреждения, где работает педагог, качество его деятельности оценивается как вполне удовлетворительное, но сравнение с деятельностью педагогов других учреждений может привести к иному выводу. Порой педагог считает качество своей деятельности высоким, а при аттестации эксперты обнаруживают в ней существенные недостатки, о которых специалист и не подозревал.

Исходя из вышесказанного можно заключить, что *признаки качества деятельности педагога — это существенные проявления деятельности, характеризующие ее своеобразие и свидетельствующие о соответствии тому или иному способу бытия в профессии (парадигме), профессиональным нормам (эталонам, стандартам) и образовательным потребностям общества.*

Праксеологический практикум

I. Петербургский ученый-методолог В. И. Гинецинский определяет профессионально-педагогическую деятельность как социономическую (по природе и характеру предмета), исполнительскую метадеятельность.

Как бы вы раскрыли каждую из этих характеристик? Проиллюстрируйте на примерах из практики социономический, исполнительский характер педагогической деятельности и ее метаприроду.

Ори выполнении задания для прояснения смысла незнакомых слов используйте словарь.

II. Проранжируйте приведенные ниже мотивы (причины) вашего прихода в педагогическую профессию, воспользовавшись в качестве отправной точки следующей фразой: «В педагогической деятельности мною движет в первую очередь... во вторую... в третью...»

V Потребность в ученике (передаче уникального социально необходимого опыта), последователях.

V Ощущение несовершенства общества (людей, подрастающих поколений), потребность переделать их, спасти, уберечь, вырастить «новую породу людей».

V Стремление быть похожим на (продолжить дело) родственников-педагогов.

√ Желание приобщиться и приобщить других к предметной области, которая кажется увлекательной (передать свой интерес, «заразить» им других).

√ Понимание того, как именно надо делать, поступать другому человеку.

√ Наличие своей концепции педагогической деятельности, которую хочется реализовать.

√ Любовь к детям.

√ Стремление к общению с молодежью, детьми, которое способствует личностному росту.

√ Стремление оказать социально-политическое (идеологическое) влияние, переориентировать, увлечь за собой на путь общественной деятельности.

√ Четкое осознание своей возможности помочь другим людям в решении их жизненных (профессиональных, познавательных) проблем педагогическим путем.

√ Жалость, сострадание к детям, обделенным вниманием окружающих.

√ Выполнение миссии взрослого по отношению к младшим.

л/ В педагогику попал(а) «от противного»: не хочу, чтобы их учили (воспитывали) так же плохо, как когда-то меня.

√ Стремление самовыразиться, самореализоваться на педагогическом поприще.

√ Больше некуда было податься, ничего больше не умею.

III. У каждого человека в педагогической профессии обнаруживаются индивидуальные сложности и трудности. Попробуйте сформулировать их для себя и проанализировать их возможные причины. (Если у вас нет опыта практической деятельности, сделайте попытку спрогнозировать сложности и трудности, ожидающие вас на педагогическом поприще, учитывая свои индивидуальные особенности.)

IV. Опираясь на материал параграфа, проиллюстрируйте многофункциональность деятельности воспитателя детского сада, вожатого, классного руководителя, мастера учебно-производственного комбината, преподавателя вуза, школьного психолога, спортивного тренера, руководителя творческого кружка.

2.2. Виды педагогической деятельности

Если задуматься над особенностями труда педагогов, нельзя не обратить внимания на многообразный характер педагогической активности. Наиболее ярко проявляется внешняя, *предметно направленная активность* преподавателя. Она требует от него определенных локальных умений и навыков, таких как владение каллиграфией, выразительным чтением, искусством оформления доски, умение работать с техническими средствами, демонстрировать спортивные упражнения и др.

Достаточно очевидны такие формы проявления *межличностной, коммуникативной активности*, без которой в образовательном про-

цессе невозможно организовать педагогическое общение. Менее заметна *мыслительная, когнитивная активность* носителя педагогической профессии, косвенно проявляющаяся в логике структурирования материала, стиле мышления педагога, модальности восприятия информации. И почти не видна стороннему наблюдателю *внутренняя активность*, требующая душевных усилий, направленных на другого человека (забота, помощь, внимание к ребенку). Все эти многообразные направления активности воплощаются в различных видах профессионально-педагогической деятельности.

«Классическими», основными (базовыми) видами профессионально-педагогической деятельности можно считать *воспитание, преподавание, научение, педагогическое общение*. Их функциональным назначением является развитие человеческого качества. Механизмы этих видов педагогической деятельности природно обусловлены. В основе их действия заложены базовые человеческие потребности в получении новой информации, эмоциональном контакте в сочетании с адаптивными способностями, способностью подражать. Так, результатами научения и преподавания являются знания, умения, навыки, опыт деятельности, а результатами воспитательной деятельности — изменения в системе ценностей, смыслов, установок, отношений, способах поведения. В общении развивается способность к эмпатии, сопереживанию, формируется опыт пребывания в составе совокупного субъекта, происходит культурная идентификация.

Одним из назначений и возможных результатов обучения и воспитания является социализация как социально-педагогический механизм адаптации человека к конкретному историческому социальному контексту. В реальной практике этот контекст может оказаться достаточно жестоким и антигуманным, что требует специальной педагогической инструментовки. Осознание данного противоречия педагогическим сообществом ведет к появлению дополнительных видов профессиональной деятельности и введению в научный обиход соответствующих им понятий, таких как *педагогическая поддержка, коррекция, различные виды сопровождения и консультирования*, выполняющих по отношению к развитию охранительную и компенсирующую функции.

В общей логике рациональной организации педагогической деятельности профессионалу оказываются необходимыми такие виды деятельности, как *диагностическая, организационная, методическая, информационная, коммуникативная, оценочная, рефлексивная* и некоторые другие. На разных этапах образовательного процесса при решении вариативных педагогических задач они обеспечивают реализацию функций педагогического труда во всем их многообразии и полноте.

Среди разновидностей деятельности, опыт которых изначально сформировался вне педагогической сферы, но впоследствии

стал широко использоваться в образовании, отметим *педагогическое моделирование и проектирование, педагогический менеджмент, имитационное моделирование*. Они имеют интегративную, междисциплинарную основу, связанную со стремлением человека привлечь к преобразованию, исправлению окружающей социально-образовательной ситуации дополнительные общенаучные и общетехнические ресурсы.

В обилии понятий, используемых педагогическим сообществом для определения профессиональной деятельности, заключена возможность отражения разной степени активности влияния на процесс становления человека: от достаточно жесткой детерминации при формировании и социализации — через гибкость и «мягкость» поддержки и сопровождения — к автономии самовоспитания и самообразования.

От того, какие виды деятельности составляют реальное содержание работы педагога, во многом зависит полнота реализации внутренних задатков и способностей человека, с которым он взаимодействует, и его собственное профессионально-личностное развитие. Система педагогической деятельности включает совокупность ее видов, необходимую для достижения поставленной цели. Она может включать одновременно преподавание, информирование, педагогическое общение и педагогическую поддержку, или воспитательную деятельность в сочетании с консультированием и имитационным моделированием. Компонентами системы педагогической деятельности могут стать методическая деятельность, проектирование и сетевая коммуникация плюс дополнительные виды деятельности, выступающие в данном случае в функции педагогических средств (художественная, спортивная, трудовая деятельность и др.).

Например, в системе вальдорфской педагогики, основанной на антропософском учении Р.Штайнера, каждый учитель умеет делать очень многое. По отношению к своему классу он совмещает функции предметных преподавателей и классного руководителя в течение первых восьми лет обучения детей. К тому же он сам разрабатывает пособия для занятий и может играть на одном из музыкальных инструментов.

В силу разветвленности профессионально-педагогической активности довольно сложно выстроить общую классификацию видов педагогической деятельности. В научной литературе можно обнаружить различные варианты их упорядочивания. Так, выделяют следующие виды педагогической деятельности:

базовые и *сервисные* — например, для сферы образования обучение и воспитание — это базовые виды деятельности, а исследовательская, организационно-методическая — сервисные, обеспечивающие;

теоретические (методическую, научно-педагогическую, исследовательскую) и *практические* (опытную, экспериментальную, внедренческую);

репродуктивные, продуктивные, традиционные, инновационные (по отношению к существующему культурному опыту);

непосредственно педагогические (обучение, воспитание, самообразование, просвещение), *организационно-педагогические* (управление, диагностика, прогноз, планирование, консультирование, обобщение опыта), *методические* (по предметным сферам и направлениям педагогической деятельности), *креативно-педагогические* (проектирование, моделирование, имиджирование), *коррекционные* (перевоспитание, поддержка).

С праксеологической точки зрения можно также выделить:

метадеятельность — система действий, «встроенная» в другие виды педагогической деятельности, например в общение, воспитание;

со-деятельность — параллельное действие, осуществляемое субъектами «про одно и то же», но независимо друг от друга;

квазидеятельность (от лат. *quasi* — как будто) — моделирование, имитация. К этому виду деятельности относится, например, такая форма профессиональной подготовки, как учебная фирма. В системе контекстного обучения квазипрофессиональная деятельность предшествует этапу производственной деятельности;

антидеятельность — деятельность, выходящая за рамки педагогической сущности (меры). Она разрушает полезную деятельность или создает то, что делает последнюю невозможной.

Деятельность педагога превращается в антидеятельность, если:

-она начинает противоречить ценностям и смыслам педагогической деятельности;

-применяются античеловечные цели или средства;

-намеренно имитируется процесс и результат, хотя в действительности ничего не происходит:

-вследствие действий педагога получен ложный результат (негативный эффект), например подавляется личность, развивается 'дидактогения'¹, ребенок с ненавистью относится к педагогу, предмету, школе;

противодеятельность — деятельность, противоположная другой по смыслу, «знаку», вызывающая эффект противодействия;

псевдодеятельность — сокрытие бездействия, некомпетентное действие, имитация деятельности;

отсутствие деятельности - намеренное прекращение действий, недеяние как специфический вид активности. Тактика воздержания от действия может быть применена, если неясна при-

¹ *Дидактогения* — вид психофизиологических отклонений личности, сформировавшихся в результате неправильно организованного обучения.

рода ситуации, требуется время для рефлексии, последствий, нужно «выдержать паузу», чтобы получить определенный психологический эффект. Отсроченность педагогического действия использовалась, в частности, как способ наказания в опыте А.С.Макаренко. Действия по сохранению ситуации неизменной (направленные на то, чтобы, по образному выражению М. Е. Салтыкова-Щедрина, «годить») противопоставляются по смыслу активному преобразованию ситуации либо действиям, опережающим ситуацию (ср. с пропедевтической работой, с необходимостью выиграть время в условиях конкуренции).



Рис. 1. Индивидуальный образ структуры профессиональной деятельности преподавателя вуза

Праксеологический практикум

На рисунке 1 представлен вариант индивидуального образа структуры деятельности преподавателя вуза.

Предложите по аналогии возможные структуры деятельностей для разных педагогических специальностей (по выбору).

2.3. Субъекты педагогической деятельности

Существуют различные термины, которыми принято обозначать носителей активности. *Деятель* — лицо, производящее действие; *виновник* — инициатор действия; *актор* — социально функциональная позиция, тот, кто совершает социальное действие; *субъект* — тот, кто владеет деятельностью. По-настоящему профессионально и личностно успешной становится деятельность, которая совершается в позиции субъекта.

Терминологическая справка

Категория *субъект* является одной из центральных философских категорий со времен Аристотеля до наших дней (Р.Декарт, И.Кант, Г.Гегель, К.Маркс, М.С.Каган, В.Н.Сагаатовский). В отечественной психологической науке к проблеме субъекта обращались С. Л. Рубинштейн, К.А.Абульханова-Славская, А. В.Брушлинский, В. А.Лекторский и др. Наряду с категориями «индивид», «личность», «индивидуальность» субъект выступает одной из качественных характеристик проявления человеческой сущности.

Категория «субъект», проникнув в педагогику в 1970-е гг. через систему философско-психологических знаний, была воспринята не просто как теоретиками, так и практиками. Это неудивительно, если вспомнить о том, что в классической дидактике веками по отношению к участникам педагогического процесса была узаконена оппозиция «субъект — объект». Речь всегда шла о необходимости передачи (трансляции) знаний, опыта деятельности и отношений, культуры *от педагога к учащемуся*. Сам педагог далеко не всегда становится подлинным субъектом профессиональной деятельности, довольствуясь предлагаемыми ему извне целями, содержанием, технологиями

В философском смысле *субъект — это носитель осознанной активности, познающий и преобразующий внешний и внутренний мир в идеальной и предметно-практической деятельности* (С.Л.Рубинштейн, Б.Г.Ананьев). Являясь «активным делателем», субъект самостоятелен в выборе оснований своей деятельности. Они содержатся в его смыслах, ценностях, потребностях. Кроме того, подлинный субъект полностью владеет структурой деятельности, которую осуществляет с момента осознания мотивов и цели до получения результата и способности откорректировать весь ход своих действий на основе оценки результата. Субъект является носителем свойств субъектности и субъективности.

Терминологическая справка

Субъектность — способность владеть деятельностью, присваивать явления бытия, превращая их в многообразие форм собственной жизнедеятельности. Ее не следует путать с субъективностью — понятием, отражающим неповторимую специфику конкретного субъекта. *Субъективность* выступает как внутреннее начало, организующее контекст субъективной реальности, содержание которой определяют характер и направленность избирательной активности человека.

По мнению известного отечественного психолога В. И.Слободчикова, *субъектность выступает в качестве фактора, определяющего продвижение квалификации деятельности*, поскольку субъект «может становиться в отношении к ней, делая предметом преобразования».

Проблема субъекта педагогической деятельности неоднозначна. С одной стороны, каждый человек по праву своего рождения с какого-то момента способен быть воспитателем и источником обучения для другого человека (менее опытного, младшего по возрасту или статусу, просто интересующегося). Без специальной подготовки он будет это делать интуитивно и, возможно, даже добьется неплохих результатов. Однако его деятельность будет эффективной лишь до той поры, пока перед ним не возникнет какая-нибудь

нестандартная проблема. Скажем, кардинально изменится социальная или возрастная ситуация, в которой человек привык обучать, консультировать или воспитывать. Личный опыт окажется недостаточным для решения новой сложной профессиональной задачи: попадется нестандартный воспитанник, не сложится система педагогических взаимоотношений в коллективе и др.

С другой стороны, работа педагога-профессионала, являющегося подлинным субъектом педагогической деятельности, всегда осознанна. Он отличается от «стихийного» учителя или воспитателя способностью грамотно и продуктивно действовать в любых ситуациях на основании профессионального знания и комплекса умений. Это не значит, что в этом случае педагог не делает ошибок. Просто профессионал ошибается по-иному, нежели дилетант. Свое незнание и неумение он способен обратить в источник профессионально-личностного развития.

Таким образом, субъектом педагогической деятельности можно считать только ее профессионального носителя. Педагог способен выступить в позиции субъекта, если:

- у него сформирована устойчивая индивидуальная мотивация, касающаяся предлагаемой деятельности;

- он способен к выдвижению (поиску, коррекции) цели, выбору методов и критериев оценки профессиональной деятельности;

- может реализоваться в позиции «субъекта-одиночки» независимо от числа параллельно действующих коллег, т.е. им освоен индивидуальный механизм достижения цели;

- умеет осуществлять постоянную обратную связь, позволяющую оперативно корректировать ход деятельности;

- качество получаемого на индивидуальном уровне результата соответствует социально принятым нормам.

Необходимыми внутренними (субъективными) условиями работы педагога в позиции субъекта являются: интерес к профессиональному заданию или проблеме, высокий уровень мотивации применительно к содержанию и процессу труда, не требующий подкрепления со стороны; осознанное отношение к собственной деятельности, готовность к включению в деятельность и активному личностному восприятию профессионально-педагогических ситуаций, владение необходимыми для предлагаемой деятельности предпосылочными профессионально-педагогическими знаниями, умениями, навыками, самостоятельность, способность к волевым усилиям, ответственность.

Субъектами профессионально-педагогической деятельности в силу «служебного положения» становится немало людей. Основными социальными сферами, где она необходима, традиционно являются образование, управление, социальная работа, досуговая сфера, работа молодежных и общественных организаций,

просветительство. Среди профессий и специализаций, требующих умения осуществлять профессионально-педагогическую деятельность, помимо учителя мы найдем и преподавателя вуза, вожатого, классного руководителя, воспитателя, социального педагога и андрагога, методиста, тьютора и многих других специалистов.

Совокупный субъект педагогической деятельности. Субъектом педагогической деятельности необязательно является один человек. Индивид может входить в состав человеческих общностей разного масштаба, ориентированных на педагогическую деятельность. Ситуация возникновения совокупного субъекта бывает различной. Она может:

- быть нормативно задана регламентом деятельности учреждения (школа, клубное объединение);
- специально создаваться «сверху» для длительного выполнения какой-либо профессиональной функции (методические объединения, экспертные группы);
- периодически возникать в рамках сменного состава внутри одной и той же организационной формы (летний лагерь, выборные органы);
- организовываться целевым образом «под проблему», как, например, разнообразными временными научно-исследовательскими коллективами (ВНИКи);
- возникнуть спонтанно (свободное творческое объединение по интересам).

В составе совокупного субъекта профессиональные возможности индивида претерпевают значительные изменения. Актуализируются иные уровни системной организации функциональных структур организма; активизируются другие типы связей с людьми; проявляются новые способы мышления и поведения. Поэтому нахождение в составе совокупного субъекта открывает для педагога возможность выхода «за пределы» индивидуального способа существования в профессии.

В связи с проблемой организации эффективной деятельности совокупного субъекта возникает ряд праксеологических вопросов:

- каких результатов целесообразно достигать индивидуально, а для каких необходима именно совместная деятельность;
- как формируется совокупный субъект педагогической деятельности;
- чем отличаются структура, содержание, критерии оценки совокупной профессионально-педагогической деятельности;
- чем индивидуальный педагогический результат отличается от совокупного;
- как выглядит и как оценивается совокупный педагогический результат;

- в каких формах совокупный субъект существует сегодня в педагогической практике.

Достаточно часто к педагогическому учреждению относят такие понятия, как «творческая группа», «коллектив единомышленников». С праксеологической точки зрения это не что иное, как совокупный субъект совместной профессионально-педагогической деятельности.

Субъектность как общее свойство, объединяющее людей, формируется в совместно разделенных действиях. В рамках совокупного субъекта это дает новое качество совместной деятельности, которое оказывается иным, нежели простая сумма действий отдельных его членов. Индивидуальные идеи из субъективного пространства путем их спонтанного обнародования проникают в общее групповое (коллективное) пространство, где интегрируются, создавая новый ценностно-смысловой объем. При этом, становясь совокупным достоянием, они взаимодополняют друг друга, чем обеспечивается прорыв в решении той или иной профессиональной проблемы. Примерами такого объединения является мозговой штурм, педагогический консилиум, игротехническое событие, работа проектной группы, административный совет.

Целенаправленное объединение усилий людей, каждый из которых владеет уникальным объемом знаний, умений, навыков, переживаний, позволяет получать интегрированный профессиональный результат. Например, проведение консультирования образовательного учреждения повышает уровень корпоративной компетентности ее коллектива, которая не равна сумме компетентностей каждого из ее сотрудников.

Для современного социально-педагогического контекста характерны следующие виды совокупных субъектов:

групповой (творческие группы педагогов, методические объединения, команды профессионалов);

коллективный (педагогический коллектив школы, клуба, профессионально-педагогические объединения);

корпоративный (образовательные учреждения, обучающие организации);

интегративный (научно-педагогические и социально-педагогические сообщества);

сетевой (совокупность людей, формирующаяся на основе коммуникаций в глобальных информационных или социальных обучающих сетях).

Терминологическая справка

К основным видам совокупных субъектов, осуществляющих совместную деятельность в современной сфере образования, относятся следующие.

Ассоциация — организационно-правовое объединение людей или организаций, возникающее и действующее на основе взаимного социально-производственного интереса (образовательные, педагогические ассоциации).

Бригада — объединение, сформированная по формальному признаку для выполнения производственного или учебного задания группа. Имеет общий участок и объем работы, единые ресурсы и регламентирующую совместную деятельность документацию. Результат бригадного труда носит групповой характер и оценивается относительно всех его членов в целом (бригадный метод обучения).

Коллектив — формализованная социально-психологическая контактная группа людей (классный, школьный, педагогический, трудовой коллектив).

Команда — управленческая единица (спортивная команда, команда игротехников).

Компания — неформальная группа, ситуативно формирующаяся на основе общих интересов и потребностей (компания подростков).

Консилиум — организационная форма выработки совместных оценочных суждений и/или решений (педагогический консилиум).

Кооперация — вид профессионального сотрудничества, возникающий в различных видах деятельности и основанный на принципе взаимодополнения, синергии, сотрудничества.

Корпорация — форма производственного (профессионального) объединения, характеризующаяся наличием общего корпоративного духа (корпоративный дух ведущих западных колледжей и университетов).

Отряд — организационная единица (пионерский отряд, отряд скаутов, отряд бойцов трудового лагеря).

Объединение — организация, общество, созданное для определенных целей (методическое объединение, профессиональное объединение).

Собрание — орган управления, позволяющий периодически осуществлять регламентированную совместную деятельность по разработке стратегии и принятию решений, профессиональное (социальное) сообщество (собрание коллектива, учредителей).

Совет — коллегиальный орган демократического управления, совещание для совместного обсуждения (педагогический, родительский, экспертный, научно-методический, административный).

В границах совокупного субъекта обнаруживаются следующие его специфические свойства, важные с праксеологической точки зрения:

- способность произвести большую (по объему, сложности, эмоциональному накалу, затраченной энергии) интеллектуальную, физическую, творческую работу в сжатые сроки;

- возможность на уровне группового сознания воспринять информацию, недоступную при работе в одиночку;

- повышенная устойчивость в ситуациях стресса, инноваций, повышенного напряжения;
- эффект резонансного распространения, усиления внутри общего образовательного пространства определенных эмоциональных и деятельностных проявлений;
- способность «поглощения» или вытеснения за свои пределы индивидуального субъекта, не вписывающегося в структуру деловых и межличностных отношений, сложившихся внутри совокупного организма;
- способность получить педагогический результат, не сводимый к сумме усилий отдельных участников;
- возможность индивидуального присвоения полученного в совместной деятельности совокупного опыта.

Виды профессиональных взаимоотношений, которые могут складываться внутри совокупного субъекта, а также между ним и окружающей средой (другими субъектами), многообразны. Это могут быть конкуренция, диалог, дополнение, кооперация, интеграция.

Праксеологические условия «правильной работы» с совокупным субъектом. Понятие правильности в этом случае предполагает определенную концептуализацию жизнедеятельности совокупного субъекта, например, на основе общей идеи, системы принципов или правил. За счет общности опыта участников совместной деятельности, эмоционального резонанса, аналогичного отношения к событиям, происходящим в совместной жизнедеятельности, можно задать новый уровень восприятия и переживания действительности. Для сложения усилий на основе педагогической синергии¹ и получения из хаоса разрозненных действий общей картины первым правильным шагом будет *согласование (выращивание) ценностей и смыслов совместной деятельности*. Еще одним необходимым условием успешности работы совокупного субъекта выступает *единство (согласованность) педагогических целей*, а значит, использование специальных форм согласования, таких как план, договор, программа.

Например, любой вуз по отношению к будущим специалистам выступает как интегративный субъект организации профессиональной подготовки. В социально-психологическом плане здесь наблюдается меньшая степень общности действий профессорско-преподавательского состава, нежели в школьном педагогическом коллективе. Однако качество обучения специалиста, безусловно, являет собой яркий пример совокупного результата. Иллюстрацией совместности преподавания служит современная вузовская система компьютерного тестирования студентов, в которой, как минимум, участвуют:

Синергия — от греч. *synergos* — совместно действующий.

-ученый, являющийся специалистом в своей предметной области;

-

Преподаватель-методист;

- методолог, разработчик тестов;

- инженер-программист:

-техник, непосредственно обслуживающий сеть;

-преподаватель информатики.

К задачам, связанным с необходимостью распределения ответственности за успешность обучения и возникающим «внутри» данного совокупного субъекта, относятся следующие: научить предмету, помочь освоить навыки компьютерной грамотности; создать тесты и эффективную процедуру контроля и оценки: разработать компьютерную программу тестирования; психологически подготовить студентов и преподавателей к тестированию с помощью персонального компьютера, организовать тестирование; проверить и оценить результаты; создать систему коррекции обучения на основе полученных результатов.

При тестовой компьютеризированной форме контроля возрастает степень отчуждения преподавателя, непосредственно читающего курс студентам, от результата своего труда. Значимым посредником выступает технический персонал, обслуживающий компьютерные сети.

В системе дистанционного обучения возникает еще большая отчужденность каждого из консультантов-преподавателей от своих коллег и студентов.

Аналогия

Вспоминается некогда популярная миниатюра Аркадия Райкина об испорченном в ателье костюме, сшитом бригадным методом, и реплика его героя-портного: «...к пуговицам претензий нет? Пуговицы я пришивал...»

В этих условиях на уровне управления качеством совместных действий возникает необходимость в дополнительном уведомлении, информировании, а также развитии навыков межличностного общения и сотрудничества, т.е. культурной коммуникации (умение выслушать других, критиковать не личность, а идею, умение работать как в качестве лидера, так и в качестве рядового члена группы).

Только целенаправленное объединение профессиональных усилий позволяет получить в итоге интегрированный педагогический результат.

К новым разновидностям совокупного субъекта, активно развивающимся в современном образовании на основе синергетического взаимодействия и имеющим дискретную природу, относятся «сообщества» и «сети».

Терминологическая справка

Понятие *сообщество* используется для характеристики спонтанно возникающей структуры труда, познания, творчества, исследований, отвечающей особенностям и содержанию конкретного вида деятельности (например, научной, педагогической или художественной). Обычно это группа людей, работающих в одной предметной или проблемной области и неформально связанных друг с другом системой исповедуемых ценностей и соответствующими коммуникациями. Австрийский социолог М.Полanyi, впервые использовавший этот термин применительно к научному сообществу, имел в виду значимость субъективной, личностной, неявной стороны знаний, передающихся в непосредственных контактах и формирующих особое пространство содержательного межличностного общения, не регламентированное формальными рамками.

Сеть — система функционального взаимодействия специалистов, заинтересованных лиц, учреждений, которых объединяет общность образовательных (профессиональных) проблем. Сеть «завязывается» на основе неформально развивающихся, организационных, социальных и/или технических форм коммуникации (социальная, информационно-коммуникационная сеть, сеть учреждений образования).

Сетевой субъект. Сетевое обучение с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) требует принципиально новых способов построения правильных (продуктивных) действий в ситуации дистанционного взаимодействия педагога и учащихся.

Особенности виртуального общения формируют специфическое состояние субъекта. Его характеризует анонимность и возможность предоставлять информацию о себе избирательно, интерактивно, задавая желаемый режим взаимодействия. Для работы в рамках компьютерных информационно-образовательных сетей требуются специальные умения:

- технические (свободное владение компьютером и теми программами и программными продуктами, которые обеспечивают педагогическое взаимодействие на базе мультимедийных средств);
- методологические, обусловленные необходимостью создания и структурирования особого образовательного продукта, предназначенного для дистанционной передачи и усвоения;
- методические, непосредственно направленные на организацию обучения в виртуальном режиме;
- коммуникативные, связанные со спецификой лексического, психологического, организационного оформления образовательных процессов в различных сетевых режимах;
- валеологические, направленные на сохранение здоровья при длительной работе в системе «компьютер — человек».

Организация продуктивной работы в сети требует также специальных технических и социальных способов регламентации педагогических действий, а также введения в систему коммуникации особых форм невербального взаимодействия, способных компенсировать отсутствие живого эмоционального контакта.

Таким образом, выбирая стратегию и тактику профессиональной деятельности, необходимо определить:

- какой «масштаб» субъекта наиболее подходит для достижения выбранной педагогической цели (решения отдельных профессиональных задач);

- каким путем этот субъект будет сформирован;

- на основе каких праксеологических, социально-психологических, социально-педагогических или иных закономерностей будет организована совместная деятельность по достижению цели;

- каков будет совокупный педагогический результат;

- как участники совместной деятельности после окончания работы смогут выйти из состояния пребывания «внутри» совокупного субъекта в индивидуальную деятельностную позицию.

Праксеологический практикум

В образовательной практике и педагогической науке существует понятие «эффективная школа». Попробуйте сформулировать праксеологические признаки эффективности школы как совокупного субъекта.

Литература

Аршавский И.А. Принцип доминанты в системе обучения // Педагогика. — 1999. — № 9.

Асмолов А.Г. Деятельность и установки. — М., 1979.

Верилловский С.Г. Эффективная школа. — СПб., 1995.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 2004.

Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. — М., 2004.

Логунова Л.Б. Корпорация как тип социальной интеграции // Социальные исследования. — 1996. — № 12.

Мудрик А.В. Социальная педагогика. — М., 1999.

Никитина Н.Н., Железнякова О.М. Основы профессионально-педагогической деятельности. — М., 2002.

Парыгин Б.Д. Социальная психология. — СПб., 1999.

Реан А.А. Психология педагогической деятельности. — Ижевск, 1994.

Роботова А.С., Леонтьева Т.В., Шапошникова И.Г. Введение в педагогическую деятельность. — М., 2004.

Рудестам К. Групповая психотерапия. — М., 1990.

Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности. — СПб., 2004.

Сидоркин А.М. О сущности педагогических явлений // Педагогическая наука в условиях перестройки. М., 1988.

Смободчиков В. И., Исаев Е.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учеб. пособие для вузов. — М., 1995.

Титова Е. В. Две модели развития научного знания о педагогической деятельности // Герценовские чтения «Актуальные проблемы развития педагогической науки». — СПб., 1995.

Титова Е. В. Если знать, как действовать: Разговор о методике воспитания. - М. , 1993.

Унт Н.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. — М., 1990.

Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. — М., 1986.

Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. — М., 1996.

Шукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе. — М., 1986.

Глава 3

НОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

...Нормативное предписание становится результатом нормативного описания опыта.

/Л. Г. Щедровицкий

3.1. Основные виды норм в социально-педагогической сфере

Одной из центральных проблем, которые изучает педагогическая праксеология, является нормирование профессиональной деятельности. Под нормированием в данном случае подразумевается процесс регламентации (регулирования) деятельности с помощью норм. Область норм крайне широка. Между нормами и тем, что ими не является, нет четкой границы. Они простираются от бытийных ограничений до бытовых правил.

Согласно представлениям деонтической логики (логики норм) все нормы независимо от их конкретного содержания имеют одну и ту же структуру. Каждая норма включает четыре элемента:

- содержание — действие, являющееся объектом нормативной регуляции;
- характер — норма обязывает, разрешает или запрещает это действие;
- условия приложения — обстоятельства, в которых должно или не должно выполняться действие;
- субъект — лицо или группа лиц, которым адресована норма»¹.

Начнем рассмотрение нормирования педагогической деятельности с наиболее общего, бытийного уровня. Наиболее общую нормирующую функцию по отношению к профессиональному поведению и педагогической деятельности выполняют парадигмы (от греч. — образец, пример).

Историческая справка

Парадигмальность, иначе объективная принадлежность к некой образцовой модели, является одной из качественных характеристик взаимодействия человека с миром, другими людьми, с самим собой.

См.: Краткий словарь по логике. — М., 1991. — С. 123— 124.

Понятие *парадигма* возникло в античном мире и первоначально использовалось философами для характеристики взаимодействия духовного и реального миров. В современный научный обиход было введено американским ученым Т. Куном. Сегодня оно носит «рамочный» характер, став своеобразной категориальной оболочкой, которую разные авторы стали наполнять различным смыслом.

В философии науки под парадигмой подразумевается совокупность принципов, установок, правил, составляющих специфику мировидения, миропонимания внутри того или иного научного сообщества. Научная парадигма, господствующая в конкретный исторический период, задает некий образец, модель восприятия и объяснения мира, а также основания для выбора методов его исследования и преобразования.

«Рамочность» этой категории делает ее применение вариативным. Выше речь шла о моделях познания действительности (гносеологических парадигмах), примером которых в образовательном контексте являются естественно-научная, информационная, знаниевая, проективная и другие парадигмы. Однако парадигмы могут быть выделены и по иным основаниям. По мнению ряда ученых, парадигмальностью обладает не только мышление, но и деятельность человека. Поэтому понимание парадигмы может стать производным от онтологически обусловленных различий в освоении различных уровней реальности. В философии принято рассматривать три таких уровня: объективный, субъективный и трансцендентный¹.

Соответственно «по бытийному (онтологическому) признаку» можно выделить три *педагогические парадигмы*: технократическую, гуманитарную, а также парадигму традиции (в ее этническом, религиозном и эзотерическом вариантах)². Наличие их в действительности подтверждает культурологический и историко-генетический анализ развития педагогической культуры. Свойства и границы каждого из парадигмальных пространств задают педагогу свой ценностно-смысловой, содержательный и технологический диапазон бытия в профессии. Они становятся специфичными жизненными «рамками», определяющими приоритетные направления развития педагогического опыта, способы профессионального поведения, меру мастерства и свободы действий.

Различные педагогические парадигмы характеризуют типологические особенности и смысловые границы действий субъекта педагогической деятельности. Каждая из них организована по прин-

¹ См.: подробнее: Колесникова И.А. Педагогическая реальность: Опыт межпарадигмальной рефлексии. — СПб., 2001. — С. 41.

² В педагогической литературе можно встретить и другой ряд: парадигма труда, учебы, творчества (Г.Б. Корнетов, М.В. Богуславский), выделенных по принципу доминирующего в образовательных системах вида деятельности.

ципам, отражающим сущность познания и образовательного взаимодействия в контексте традиционных, технократических либо гуманитарных отношений.

Так, педагогическая цель в каждом из описанных парадигмальных Пространств формируется по-разному. В *технократической парадигме* она задается «снаружи», привносится в межчеловеческие отношения из социума. Поэтому она изначально отчуждена от участников педагогического процесса и продиктована социальным заказом. В гуманитарной парадигме цель зарождается внутри педагогической системы в результате согласования смыслов участников учебно-воспитательного процесса, в межсубъектном пространстве. В парадигме традиции цель уже существует. Пространство ее формирования наиндивидуально и надсоциально, ибо принадлежит трансцендентной реальности и находится вне времени.

Разная природа целей порождает различные системы нормирования, измерения качества и оценивания педагогических результатов. В рамках технократической парадигмы понимание качества человека (ребенка, учащегося, воспитанника, учителя) сопряжено с оценкой выполнения или способности выполнять какую-либо социальную роль. В силу этого существует сформированное на общественно-государственном, социальном уровне нормативное представление о том, какие свойства, характеристики, параметры личности оптимальны для выполнения той или иной функции в социуме. Конкретизация требований к человеку производится по отношению к каждой роли и сопутствующим ей функциям.

Для данной парадигмы органичны понятия социальной нормы, стандарта, эталона. При этом в содержательном отношении система стандартов и критериев оценки должна быть достаточно стабильной, устойчивой, статичной, так как ее главное назначение - обеспечить сохранение, передачу, воспроизведение социокультурных норм во всех сферах жизнедеятельности общества.

Действующий в *гуманитарной парадигме* принцип ценностно-смыслового равенства взрослого и ребенка обуславливает иную шкалу измерений, где точкой отсчета является человек (ребенок, учащийся, учитель) в его движении во времени по отношению к самому себе. В данном контексте педагогу интересна прежде всего динамика индивидуально-личностных свойств и проявлений, т.е. значимым становится субъектно-индивидуальный аспект оценки. Критериальное пространство перемещается в этом случае «вовнутрь» человека, а шкала оценок становится многомерной, объемной, динамичной, ибо показатели продвижения личности, связанные с особенностями ее жизнедеятельности, индивидуализированы, хотя и поддаются определенной типологии, обусловленной общими закономерностями физиологического, психологического и социального развития.

Понятие *методическая парадигма* до сих пор не использовалось в педагогической науке. По своему содержанию оно отличается от понятий «педагогическая парадигма» или «парадигма воспитания». Опираясь на трактовку парадигмы Т. Куна, ее можно определить как *принятую за норму-образец, официально признаваемую педагогическим сообществом и широко распространенную методическую систему (или методический подход)*. Трактуя методическую парадигму как общепринятый образец подхода к осуществлению педагогической деятельности, следует осознавать относительность такой «общепринятости», связанную с возможным масштабом ее распространения. В связи с этим можно говорить о существовании «глобальных» и «локальных»¹ методических парадигм.

С введением этого понятия представляется необходимым ответить на следующие вопросы.

1. Как возникает (создается, задается, появляется) методическая парадигма?
2. Чем определяется (от чего зависит) своеобычность методических парадигм?
3. Как и почему происходит смена методических парадигм?
4. Отмирают ли «старые» методические парадигмы бесследно или перерождаются и продолжают существовать в практике в каком-либо ином виде?
5. Существуют ли какие-либо закономерности (периодичность, цикличность) в сменяемости методических парадигм?

Решение этих вопросов имеет праксеологические последствия, поскольку помогает определить критерии правильного выбора той или иной методической системы.

Определение исторических закономерностей развития методических парадигм позволит делать научно обоснованные прогнозы развития практики. Это, в свою очередь, даст возможность своевременной переориентации систем педагогического образования, издательств педагогической литературы и методических служб и поможет осуществить диагностику и коррекцию профессиональной педагогической деятельности, что имеет огромное значение для управления и методического обеспечения практики.

Выявление и описание методических парадигм позволяет говорить о разработке конкретных методик оперативной диагностики индивидуальных методических систем на основе парадигмальных показателей и признаков. Такая диагностика сможет стать основанием для прогнозирования и оценки последствий индивидуальной профессиональной педагогической деятельности.

Педагогическая деятельность предстает перед нами одновременно как ремесло и как искусство. В значительной мере она существует как *нормативно-одобренный обществом способ деятель-*

ности (В. Д. Шадриков), распрелмсчивая (расшифровывая для себя) который, специалист приобщается к пласту определенной педагогической культуры, одновременно обогащая его индивидуальными формами исполнения. Поскольку в обществе принято регулирование трудовых отношений правом, для каждого специалиста на законодательно-правовом уровне границы профессиональной активности заданы:

-документами, регулирующими отношения в сфере труда (Трудовой кодекс, Пенсионное законодательство и др.);

-нормативными документами, регламентирующими содержание, условия и формы развития сферы образования в государстве (Конституция, Закон об образовании, Национальная доктрина образования, стандарты образования и др.);

-документами, непосредственно очерчивающими сферу служебной компетенции (устав образовательного учреждения, тарифно-квалификационная характеристика, служебный функционал, закрепленный трудовым договором);

- культурными, образовательными и морально-этическими традициями страны и региона.

Социальную защищенность педагогам всех специализаций, особенно/ в нештатных служебных ситуациях, обеспечивает знание нормативных и регламентирующих документов. Именно оно формирует организационно-правовые предпосылки успешности профессиональной деятельности. К сожалению, в педагогической среде проявляется крайняя неосведомленность в вопросах *правового содержания производственных отношений*, в которые они включены.

Мы часто говорим: «Дети должны учиться». Кому именно должны и почему? Вдумаемся, обязан ли с юридической точки зрения ученик (студент) учиться или, напротив, он имеет на это конституционное право, которое педагоги помогают реализовать, поскольку это их социальная миссия? Но тогда как раз учителя (преподаватели, администраторы) обязаны обеспечить все необходимые условия, чтобы обучать.

В образовательных учреждениях педагогам принудительно предлагают выполнять действия, никак не связанные с их прямыми функциональными обязанностями и не требующие педагогической квалификации (распространение билетов и абонементов, подписка на периодическую печать, агитация за кандидата в депутаты, сбор денежных взносов на ремонт и др.). На это уходит масса времени, что снижает продуктивность, эффективность и результативность собственно педагогического труда

Помимо бытийных, правовых и социально-культурных рамок существуют механизмы нормирования педагогической деятельности, рассмотрение которых напрямую выходит в сферу педагогической праксеологии. Назовем их *праксеологическими*

нормами. К основным видам норм в сфере образования относятся:

- закономерности, законы, принципы, правила;
- идеалы, стандарты, цели;
- подходы, стратегии, тактики;
- планы, программы, проекты;
- методы, методики, технологии;
- алгоритмы, инструкции.

Остановимся подробнее на характеристике перечисленных норм.

Закономерности, законы, принципы и правила формируют диапазон допустимых норм активности субъекта профессионально-педагогической деятельности в границах объективно неизбежного и субъективно заданного.

Закономерность — объективно существующая (проявляющаяся) связь между явлениями. Применительно к образованию «определить закономерность — значит, выявить основу идеального плана педагогической деятельности, получить общие регулятивы педагогической практики. Пренебречь закономерностями — значит, заведомо обречь профессиональную деятельность на низкую продуктивность»¹. В педагогической деятельности учитываются возрастные закономерности развития, закономерности становления коллектива, закономерности усвоения информации и др.

Закон — в философском и общенаучном значении — причина существования закономерности, которая может быть осознана и сформулирована (закон природы, закон всемирного тяготения, закон диалектики). В социальном смысле — это свод правил, регламентирующих деятельность и систему отношений в той или иной сфере общественного бытия (Закон о труде, Закон об образовании, Закон о всеобуче).

Принцип — требование, имеющее универсальный характер, обусловленный фундаментальными закономерностями, заданными с метауровня. Это регулятив, основанный на безусловной необходимости следовать определенным законам для гармонизации своей деятельности, соотношение ее с реальностью. Педагогический принцип как регулирующая основа профессиональной деятельности может иметь разные истоки. «Учить всех всему»² можно исходя из философского понимания универсальности природы человека (онтологическое начало), а можно, не поднимаясь до таких высот мышления, просто руководствуясь Законом о всеобуче (социально-политическое начало).

Правило — способ нормирования деятельности и отношений, усвоенный на совокупном опыте и заданный конвенционально

¹ Шуркова Н. Е. Общие закономерности и принципы воспитания // Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. — М., 1998. — С. 402.

² Принцип, сформулированный чешским философом и педагогом Я. А. Коенским в его классическом труде «Великая дидактика».

или на основании чьей-то воли (правила поведения, грамматические правила, правила уличного движения).

Идеалы, стандарты и пели составляют группу норм-ориентиров. Они не только содержательно регламентируют представление о целевых устремлениях субъекта, но и соотносят его с общественными нормами.

Идеал (от греч. — идея, первообраз) — это образ цели. Будучи наглядным предельным представлением желания субъекта видеть объект таким, каким он хотел, чтобы тот был¹, идеал всегда остается недостижимым, вместе с тем он во многом определяет способ мышления и деятельности человека. В сфере педагогики вопрос о воспитательных (образовательных) идеалах всегда остается актуальным в связи с проблемой целеполагания. Например, с античных времен до настоящего времени в философии и педагогике речь идет о реализации идеала всестороннего гармоничного развития человека.

Современные исследователи утверждают, что для успешной реализации идеала в практической деятельности необходимы:

- его конкретизация в перечне нормативов, отвечающих общим принципам организации общественного бытия;
- представление содержания идеала в метафорической форме, доступной массам;
- демонстрация и закрепление образцов поведения, соответствующих идеалу, на уровне ритуалов и традиций;
- накопление в практике опыта совершения поступков, соответствующих идеалу.

Стандарт (от англ. *standari* — норма, образец, мерило). Основное назначение стандартов состоит в организации и регулировании отношений и деятельности людей, направленной на производство продукции с определенными потребительскими свойствами и качествами. Процедуры разработки и применения стандартов (стандартизация) являются объективно необходимыми для упорядочения, систематизации практики в соответствии с динамическими потребностями общества.

В сфере педагогики с помощью стандартов нормируется преимущественно содержание образования. Под стандартами образования подразумевается система основных параметров, принимаемая в качестве государственной нормы образованности. Основными объектами стандартизации являются структура и содержание образования, объем учебной нагрузки и уровень подготовки учащихся. Нормы и требования, установленные стандартом, принимаются за эталон при оценке качества образования, уровня образованности, результативности педагогической деятельности.

¹ См.: Бранский В. П., Пожарский С. Д. Социальная синергетика и акмеология: Теория самоорганизации индивидуума и социума. — СПб., 2002.

С праксеологической точки зрения введение и применение стандартов значительно упорядочивает систему деятельности образовательных учреждений через установление качественной определенности результатов работы. Введение стандартов требует дополнительной работы педагога над повышением продуктивности своего труда и деятельности по регламентации качества его результатов. Тем самым работа со стандартами приобретает праксеологический смысл.

Цель — прогностическое описание конечного результата. Нормирующие функции цели основаны на создании образа будущего как перспективы развития, а также на формировании внеситуативной, относительно самостоятельной психологической опоры оценивания и регулирования деятельности (Л.С.Братусь). Вероятностный характер педагогических процессов обуславливает не только предвосхищение в цели педагогического результата, но и определение диапазона проявления ожидаемых свойств, характеристик, достижений, т.е. количественного ограничения (нормирования). Причем от позитивности образа цели и степени его детализации во многом зависит прогнозирование профессионального успеха. Разная степень детализации педагогической цели определяет степень ее жесткости как нормы для осуществления деятельности.

Подход, стратегия и тактика нормируют направленность и общий характер профессионального поведения.

Подход — фундаментальное основание деятельности, базирующееся на определенной концепции педагогического (образовательного) процесса или явления. Использование того или иного подхода подразумевает последовательное применение единого методологического основания в качестве доминантного при решении научно-практических задач различного уровня. Например, задачный подход сформировался на базе понимания поведения как последовательности решения познавательных, жизненных и учебных задач.

Стратегия — интенция, формирующая ценностно-смысловую доминанту направленности и характера профессиональной деятельности во времени и пространстве. Педагогическая стратегия предполагает неуклонное следование намеченному замыслу, ориентированное на достижение долгосрочных целей. Например, использование валеологической стратегии предусматривает постоянную ориентацию на здоровьесберегающие способы обучения и воспитания.

Стратегия профессионально-педагогической деятельности производна от ее смыслов и опирается на прогностическое видение педагогической цели как образа «потребного будущего». Тем самым она задает вектор развития профессионального поведения на достаточно длительный период. Помимо этого стратегия деятельности в значительной мере прогнозирует диапазон педагоги-

ческих результатов, которые могут быть получены в том или ином случае.

В качестве иллюстрации приведем несколько примеров стратегического видения педагогами своей деятельности.

1. Современный петербургский педагог-философ А. С. Валявский так описывает свою стратегию обучения, построенную на четырех базисных умениях (способности общаться, трудиться, учиться и думать): «Целью преподавания любого предмета является не сам предмет, а запуск обобщенных базовых умений в отмеченной нами приоритетной последовательности, но на материале данного предмета ... Каждый учитель, строящий свою педагогическую стратегию в согласии с этапами развития ученика, сначала вступает с учениками в общение и организует их общение друг с другом на материале своего курса, затем учит их преодолевать трудности и радоваться препятствиям, возникающим при знакомстве с этим предметом, наконец, пробуждает в них ученика, закладывая минимальный операционный базис в виде ответов на вопросы: "Кто такой ученик? Что я должен делать, чтобы им стать? Чему я должен научиться, чтобы самостоятельно изучить этот предмет? Зачем он мне нужен?"

При запуске первых трех базисных умений сам предмет является не самоцелью, а средством запуска. При запуске четвертого базисного умения — умения думать — изучение предмета выходит на первый план...»¹.

2. В качестве стратегических оснований обучения слушателей на курсах повышения квалификации белорусский исследователь Н.А. Масюкова использует возможности проектирования. Проектирование как способ нормирования деятельности становится деятельностным учебным материалом курсов, подлежащим рефлексии и пониманию (Ю.Громыко). Овладение деятельностью происходит непосредственно в процессе ее осуществления и осмысления. Участники курсов, работники образования включаются в проектирование в соответствии со своей деятельностной позицией: носителей базового (обучение, воспитание) или сервисного (управление, исследование, методическая работа) процессов. В процессе создания проекта рефлексиируются проблемы. Это становится стимулом к преобразованию собственных ценностных и теоретических позиций, обеспечивает освоение этапов и методов проектирования. Одновременно овладевая сущностью проектной и проектируемой деятельности, участники курсов самоопределяются в выборе профессиональной позиции культуротехнического цикла (хранители, распространители, систематизаторы, создатели)².

Тактика — форма последовательной реализации стратегических замыслов с учетом заданных условий.

¹ Валявский А. С. Как понять ребенка. — СПб., 1998. — С. 26 — 27.

² Масюкова Н.А. Проектирование в образовании. — Минск, 1999. — С. 66 — 67.

Проиллюстрируем тактическую составляющую профессиональной деятельности на примере работы консультанта в сфере образования¹.

Прежде всего консультант выбирает тактику вмешательства — правильную реакцию на первую встречу с руководителем образовательного учреждения. Он может инициировать: исследование ситуации, постановку диагноза, рассмотрение альтернатив действий, конфронтацию.

В случае выбора исследовательской тактики целью консультанта будет стимулирование руководителя к подробному рассказу о ситуации. Консультант при этом находится в позиции внимательного слушателя.

При переходе к тактике диагностики акцент во взаимодействии перемещается на то, чтобы заставить клиента задуматься над действительными причинами проблемы. В этом случае консультант может задавать вопросы на понимание.

При необходимости выбора альтернативы тактической задачей консультанта будет обсуждение с руководителем новых моделей поведения. Тактика конфронтации предполагает воздействие на точкой возможного сопротивления руководителя вмешательству специалиста извне.

Для каждого из вариантов характерны свой стиль общения и определенная позиция консультанта (заинтересованный слушатель, человек, побуждающий к размышлениям над проблемой, носитель обратной связи, нарушитель спокойствия и т.д.).

Проект, план и программа регламентируют педагогическую деятельность и сроки ожидаемых результатов в пространстве и во времени.

Проект — форма организации совместной активности, основанная на поэтапной реализации «потребного будущего» с помощью проектной деятельности. Нормирующая функция проекта основана на заданной логике организации совместной деятельности в режиме проектирования, использовании сложных видов коммуникации, необходимостью самоопределиваться в предметном или профессиональном поле, получить намеченный социально значимый результат.

В образовательной деятельности реализация проектов подчинена педагогическим целям. Фактически речь идет об обучении (воспитании) действием и в действии. В рамках проекта человек любого возраста получает возможность проявить поисковую активность. У него начинает развиваться творческое (продуктивное) воображение и критическое мышление. Участникам проекта требуются воля и упорство, самостоятельность, ответственность и

¹ По материалам работы: Консультирование в области образования. — СПб., 2000. -4.1.

самодисциплина. Без этих качеств последовательно пройти все нормированные этапы, предусмотренные логикой проектирования, очень сложно.

План — регламент поэтапного осуществления деятельности во времени, определяющий характер и диапазон промежуточных результатов на пути к цели (план воспитательной работы, учебный план). Планирование педагогической деятельности включает процедуры регламентации, структурирования деятельности во времени (через задание этапности, стадийности, цикличности, педагогических процессов, обозначение характера промежуточных результатов, частотности и/или последовательности действий).

Понятия «план» и «планирование» хорошо знакомы педагогическим работникам. Они постоянно сталкиваются с необходимостью составления годовых, тематических, поурочных планов: социальные работники планируют «работу со случаем», руководители клубов — работу кружков, консультанты — систему консультативных встреч и супервизионных сессий, руководители образовательных учреждений — формы и периодичность контроля. К сожалению, многие педагоги относятся к планированию довольно скептически, считая, что планы нужны в первую очередь проверяющим инстанциям. Это мнение в корне неверное, ведь подлинный смысл плана как способа нормирования профессиональной деятельности — распределение педагогических усилий во времени. В плане отражается логика достижения целей и последовательного решения задач, ведущая к запланированному результату. Поэтому обучение планированию является одной из важнейших задач подготовки любого специалиста. Особенно это касается образовательной сферы, для которой свойственно сочетание цикличности, повторяемости определенных действий во времени (учебный год, этапы профессиональной подготовки, годичный календарный круг и т.д.) со спонтанностью возникающих проблем.

Т. Котарбинский пишет о необходимости формирования «умелого составителя плана», который прежде всего должен понимать, при каких условиях можно говорить о «хорошем плане». По мнению автора, к характеристикам «хорошего плана» относятся:

- его выполнимость, которая обеспечивается ясностью цели, наличием общих установок относительно способов перехода от одного действия к другому при минимуме конкретики;

- упорядоченность действий во времени, которая может иметь линейный (действия следуют «по порядку», одно как бы подготавливает почву для другого) или циклический характер (действия «наслаиваются» друг на друга):

- отсутствие внутренних противоречий, таких как несоответствие целей и ожидаемого результата условиям, в которых должна быть выполнена работа;

- ясность, наглядность представления — наличие инструкций, бланков, матриц, таблиц;

- оперативность — возможность гибкого изменения, ориентации в обстоятельствах;

- последовательность — внутреннее соответствие принятой логике действий;

- непрерывность — целесообразное следование очередных действий, направленных на достижение цели и расположенных так, что предшествующие действия являются подготовительными для последующих¹.

Кроме того, хороший план отличают такие праксеологические характеристики, как экономичность, рациональность, практичность, легкость исполнения.

Программа — стратегическое предписание, в котором указываются порядок и сроки выполнения деятельности по реализации намеченной цели, нормы и условия включения в нее возможных участников, требования к уровню их квалификации.

Слово «программа» имеет несколько значений:

1) структура и план деятельности (работы);

2) изложение основных положений и целей деятельности организации (сообщества);

3) краткое изложение структуры учебного предмета;

4) перечень номеров исполнителей, действующих лиц.

Совокупность этих значений достаточно полно и ясно отражает нормирующие особенности программы как документа, конкретизирующего цели, содержание, структуру, состав субъектов той или иной деятельности или формы ее осуществления. В качестве нормирующих документов для современных образовательных учреждений и работников особенно актуальны программы развития педагогической системы, образовательные (учебные, воспитательные) и исследовательские программы.

Метод, методика, технология и алгоритм нормируют (инструментально оформляют) операциональную сторону педагогической деятельности.

Метод как понятие в праксеологическом контексте употребляется в двух значениях. В методологическом — как путь достижения педагогической цели и в прикладном — как система действий по решению конкретной профессиональной задачи. И в том и в другом случае нормирующие свойства метода основываются на системности действий и прогностично заданной мере технологичности.

Методика — системный способ достижения цели, выработанный на основе повторяющегося успешного опыта и действующий в конкретных условиях. Использование соответствующей методи-

ки обеспечивает высокую вероятность достижения цели. Истоком формирования методики в сфере образования, как правило, становится обобщение положительного практического опыта определенных носителей того или иного способа педагогической деятельности. Это своего рода профессиональное представление о методе (пути) достижения цели с учетом конкретики условий, средств и видов деятельности. Понятие «методика» требует уточнения на уровне определенной предметной области или вида деятельности (методика обучения, воспитания, преподавания литературы, математики и др.), она является порождением иного, нежели общепедагогический, контекста. Методическое описание предлагает педагогу и учащемуся целесообразный, рациональный порядок их действий, ведущий к достижению цели.

Технология — системная последовательность методов (в их прикладном значении), обеспечивающая максимально точный стандартизированный переход от цели к запланированному результату. Технология является результатом точного прогностического знания о внутренних механизмах получения желаемого результата. Знание это исторически формируется на уровне совокупного субъекта и закрепляется в вариативном опыте. В образовании понятие технологии связано с профессиональными действиями, осознанно включающими познанный и освоенный механизм развертывания логики того или иного педагогического процесса. Педагогическая технология и методика дают системные основания результативной организации и описания образовательных процессов» но по разным основаниям.

Алгоритм — технологическое описание продуктивного способа решения теоретической или практической задачи, выполненное в форме инструкции по строгому выполнению заданной последовательности действий. Словари трактуют алгоритм как программу, определяющую способ поведения; систему правил (предписаний) для эффективного решения задач; последовательность действий, операций, выполняемых в установленном порядке с заданной целью.

В обыденном сознании алгоритм, ассоциируясь с жесткой регламентацией действий, с заданностью деятельности извне, часто противопоставляется педагогической интуиции, творчеству, педагогическому искусству. Однако еще Аристотель обнаружил, что чем больше данное искусство определено, чем больше уточнено предписание, как следует поступать, тем короче будет размышление и увереннее достижение цели. Поэтому нет объективных оснований для противопоставления алгоритма и творчества. Просто важно четко представлять границы применения алгоритмов в системе профессионального поведения.

Алгоритмы бывают разных видов: детерминированные, вероятностные, эвристические, а также обобщенные, свернутые, дета-

лизованные, ветвленные и неветвленные (линейные) и др. В педагогике функциональное назначение алгоритма несколько отличается от принятого в математике. В педагогической сфере его применение возможно в виде предписания алгоритмического типа, или алгоритмического предписания (Л. Н. Ланда). В педагогике алгоритмическое предписание может быть представлено в различных вариантах, соответствующих видам (типам) алгоритмов. Фундаментальным свойством алгоритма является его результативность. Применение алгоритма всегда имеет своей конечной целью получение результата, т. е. решение задач определенного типа.

Любой вид нормирования, задавая меру профессионально-личностной активности, упорядочивает действия педагога. Взятые в совокупности нормы (принципы) определяют границы и степень свободы педагога в профессии. Поэтому важно осознавать, какие именно ориентиры и границы обуславливают педагогическую деятельность, — от этого зависит логика построения и содержание профессионального поведения, а также критерии его оценки.

В образовательной практике встает вопрос о количестве (полноте) норм педагогической деятельности и их устойчивости (динамике, сменности). Многие педагоги, особенно творческие, опасаются ограничения своей деятельности и всячески стараются их избежать. Но, по меткому замечанию Т. Котарбинского, избавление от ограничения, созданного изгородями, состоит не в бегстве с перепрыгиванием через заборы, а в расширении и обогащающем возделывании местности, которая должна оставаться огороженной.

Уровни нормирования иерархизованы по степени обобщенности и всеобщности требований. Например, закон — это более жесткая и обобщенная норма, нежели устав образовательного учреждения. Именно поэтому в школьном или вузовском уставе не могут содержаться положения, противоречащие закону. Программа может задавать общий план, обобщенный образ конструируемой и осуществляемой деятельности, отличающийся широким кругом задач, подчиненных некоторой единой цели, довольно продолжительными временными рамками, разнообразием видов, содержания и форм деятельности, и т.д. Система правил в большей степени должна быть направлена на решение определенной, частной задачи или типа задач. Последовательность же действий может быть установлена для любой конкретной ситуации, любого конкретного акта (цикла) деятельности. Нередко из-за непонимания существования подобной зависимости в совместной деятельности возникают конфликты.

Однако всякое правило имеет свой диапазон действия. На ограниченность форм любых предписаний еще в XIX в. обратил внимание Джон Стюарт Милль. В работе «Система логики», посвя-

щенной общим принципам результативного действия (или правила), в разделе «О логике практики или искусства...» он пишет: «Мудрый практик должен считать практические правила поведения только временными. Будучи составлены для случаев наиболее многочисленных или наиболее обычных, эти правила указывают образ действия, имеющий всего больше шансов оказаться правильным в тех случаях, когда нет времени или средств анализировать обстоятельства данного случая или когда в оценке их мы не можем положиться на свое суждение. Но правила вовсе не делают для нас излишним выполнение (когда это позволяют обстоятельства) того научного процесса, при помощи которого мы могли бы построить правило, имея в виду данные нашего случая»¹.

Образные формы нормирования. Как это ни покажется странным, эмоциональный контекст педагогической деятельности также может быть регламентирован.

Ярким примером может служить составление партитур своей деятельности замечательным грузинским педагогом Ш.А.Амонашвили. Вот, например, запись партитуры одного школьного дня:

Урок, математики

1. Приветствие. Беседа с учениками о том, что их волнует сегодня. (Не спеша, доброжелательно.) Время — 3 — 5 минут.
2. Постановка учебных задач. (В деловом темпе, серьезно, в тоне сотрудничества.) Время — 2 минуты.
3. Развитие наблюдательности. (Вускоренном темпе. Интригующе и живо.) Время — 5 минут.
4. Решение примеров на дополнение однозначных чисел до 10 и двузначных до 20. (Резкий переход к быстрому темпу.) Время — 5 минут.
5. Усвоение нового способа сложения и вычитания. (В деловом темпе.) Время — 8 — 10 минут.
6. Задание на самостоятельное составление примеров. (В умеренном темпе, в тоне содружества.) Время — 3—4 минуты.
7. Первая переменная (10 минут). Веду наблюдение за свободной деятельностью, общением, играми и развлечениями детей на перемене. На доске записываю задания для урока родного языка. Одновременно слушаю рассказы детей о том, о чем они сами хотят говорить. Рассказываю им о разных вещах, вызывающих их интерес... Темп свободный, тональность — мажорная².

И правила действий формулируются в парадоксальном виде, «от противного», по принципу: «Обязательно сделай это,

¹ Цит. по: *Пцоловскии Т.* Принципы совершенной деятельности: Введение в праксеологию / Пер. с польск. — Киев, 1993. — С. 60—61.

² *Амонашвили Ш.А.* Педагогическая симфония. — М., 2002. — С. 172- 177.

если хочешь, чтобы вышло плохо». Примером может служить формула воспитания, приведенная Е. Шварцем в сказке «Снежная королева»: «Детей надо баловать, тогда из них вырастут настоящие разбойники».

Помимо внешнего нормирования на основе осознания природы и структуры своей профессиональной деятельности возможно *самонормирование*, что требует от специалиста высокой степени развитости самодисциплины, организованности и воли. Примером самонормирования могут служить заповеди (сформулированные и внутренне принятые правила), которыми руководствуется педагог. Вот одна из заповедей, которой следует в своей деятельности Ш.А.Амонашвили: «Воспитание должно быть только гуманным. Главный принцип такого воспитания — расположить ребенка к воспитательному процессу, сделать его нашим добровольным помощником в своем же воспитании».

Как мы видим, в заповедях формулируется очень личное отношение педагога-мастера к детям, к процессу обучения. Требовать их тотального выполнения всеми по меньшей мере наивно. Вместе с тем практически каждый педагог формулирует для себя те или иные правила профессионального поведения. Их можно найти в трудах классиков педагогики Я. Корчака, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского или в описании своей работы нашими современниками, профессором И.Д.Демаковой, директорами школ А. Н. Тубельским и В. А. Караковским. Так в личном опыте складывается профессиональный кодекс, служащий субъективным ориентиром в оценке успешности деятельности и ее соответствия внутренне принятым нормам.

Безусловно, существует и ненормируемая часть педагогической деятельности. Неслучайно многими труд педагога расценивается как искусство. А для искусства характерна импровизация. Например, одна из форм соревнования на педагогических олимпиадах и конкурсах — работа с незнакомым контингентом учащихся. В условиях импровизационного и в какой-то мере спонтанного поведения педагога наиболее ярко происходит демонстрация сформированности обобщенных профессионально-педагогических умений и навыков: чувства аудитории, умения заинтересовать своей личностью и предметом, умения общаться с учащимися любого возраста и др. В этих условиях наиболее наглядно осуществляется и самопрезентация профессионально значимых личностных проявлений и свойств: логичность подачи материала, артистизм, коммуникативность, креативность, технологичность, оригинальность мышления.

Праксеологический практикум

I. В педагогической среде периодически возникает дискуссия по поводу правомерности введения не только образовательных стандартов, но и стандартов воспитанности. Как вы считаете, имеет ли это смысл?

Если да, то что, по вашему мнению, такие стандарты могут нормировать?

Если нет, то каким еще образом возможно упорядочить результаты воспитательной деятельности педагогов?

II. Подумайте, сколько и какие необходимо ввести внешние и внутренние нормы, чтобы сформировать надежную основу успешной педагогической деятельности? Нужны ли талантливому педагогу внешние нормы?

III. Проанализируйте, чем в настоящее время могут быть обусловлены рамки вашей педагогической деятельности? Что (или кто) ее ограничивает? Чем, по вашему мнению, регламентируются ваши действия в действительности?

IV. Составьте текст профессионального табу¹, который будет начинаться со слов: «Если я хочу стать подлинным педагогом, я никогда не стану...»

V. С помощью данного мультифункционального теста проверьте, насколько вы готовы к работе по алгоритму².

Пожалуйста, точно следуйте предложенным инструкциям и постарайтесь выполнить задание быстро. Работайте самостоятельно, ни к кому не обращаясь за разъяснениями.

1. Прежде чем приступить к выполнению каждого из заданий теста, внимательно прочтите инструкцию.

Работайте тщательно и внимательно.

3. В правом верхнем углу теста укажите свое имя.

4. Нарисуйте круг вокруг слова «имя» в пункте 3.

5. В левом верхнем углу листа нарисуйте пять маленьких квадратов.

6. В каждом квадрате напишите цифру «8».

7. На обратной стороне этого листа умножьте 73 на 109.

8. Если вы выполнили все задания до этого пункта, в левом нижнем углу напишите: «Часть 1 выполнена».

9. В пункте 3 обведите квадратом слово «тест».

10. Сложите все числа, указанные на этой странице, результат впишите в нарисованный квадрат.

1:1. Запишите результат выполнения задания пункта 10 как числительное.

. Подпишите данный лист справа своим именем.

13. Закройте глаза на несколько секунд. Открыв глаза, прочтите пункт 14.

14. После того как вы все внимательно прочитали, следуйте указанию номер 3.

Спасибо за работу! Как только она будет окончена, отдайте тест преподавателю.

VI. Книга поэта Г. Остера «Вредные советы», вызвавшая в свое время так много педагогических споров, иллюстрирует принцип «от противоположного». Вот, например, один из «вредных советов»:

¹ Табу — система категорических запретов на определенные действия.

² Ключ к тесту см. на с. 91.

Если вы еще не твердо
В жизни выбрали дорогу
И не знаете, с чего бы
Трудовой свой путь начать,
Бейте лампочки в подъездах,
Люди скажут Вам спасибо,
Вы поможете народу
Электричество сберечь

Попробуйте, руководствуясь аналогичным принципом, составить несколько «вредных советов» начинающему педагогу, нормирующих его деятельность.

3.2. Принципы педагогической деятельности

С позиций праксеологии принцип — это исходный пункт осознанной деятельности. Он может существовать в сознании человека как руководящая идея, безусловно принимаемое теоретическое положение, этическая норма, организующая волевые усилия, незыблемое правило поведения. Принципы могут быть выведены на основании познания природных или социальных закономерностей (антропологический принцип), быть следствием какой-либо социальной (политической) доктрины (принцип партийности), формироваться на конвенциональной основе внутри профессионального сообщества (например, медицинский принцип «не навреди», который все чаще звучит в педагогической среде).

По словам академика Российской академии образования В. И. Загвязинского, принципы служат мостом, соединяющим теоретические представления с практикой. Они выступают регулятивами по отношению к деятельности в целом, в любых формах ее проявления. Говоря о принципах педагогической деятельности, мы тем самым относим их одновременно к воспитанию, обучению, консультированию, проектированию и т.д.

По аналогии с пониманием природы дидактических принципов классиком отечественной теории обучения М. Н. Скаткиным можно сказать, что *принцип педагогической деятельности должен охватывать направляющим и регулирующим влиянием все ее важнейшие элементы, не сводясь к другим положениям и не допуская произвольной замены или искажения.*

О каких элементах в данном случае идет речь? О тех, из которых строится деятельность любого педагога. Принципы определяют выбор педагогических целей, задач и содержания, способов достижения цели, критериев оценки полученных результатов, диапазон возможных эффектов. Принципы регулируют педагогическую деятельность на смысловом уровне.

Механизм регуляции в данном случае основан не на готовых рецептах, а на неких общих закономерностях, которые в разных ситуациях могут быть реализованы различными внешне, но едиными по внутренней сути действиями. Опираясь на принципы, специалист получает возможность оценивать и регулировать деятельность не только с прагматической (успешность/неуспешность, полнота/частичность достигнутых результатов), но и с ценностно-смысловой позиции, определять, насколько правомерно с точки зрения исповедуемых принципов сложившееся в деятельности соотношение между мотивами и целями, целями и средствами их достижения (Б.С. Братусь).

В педагогических пособиях можно найти развернутые перечни принципов обучения, воспитания, поддержки, управления и других отдельных видов профессиональной деятельности педагога. В чем-то в смысловом отношении они пересекаются, а в чем-то кардинально различаются.

Терминологическая справка

Принцип обучения — это данное в категориях деятельности инструментальное выражение педагогической концепции; методическое выражение познанных законов и закономерностей; знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженное в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм практики (В.И. Загвязинский).

Принципы воспитания - это общие требования, определяющие воспитательный процесс посредством норм, правил, рекомендаций (А. В. Мудрик).

Но, вероятно, должно быть нечто, что будет объективно регламентировать ход любых педагогических «деятельностей» в силу их принадлежности к одному и тому же профессиональному качеству. Подобными регулятивами и выступают общие принципы педагогической деятельности.

Некоторые исследователи считают, что в силу вероятностного характера деятельности педагога ее принципы по своей природе вариативны. Но в отличие от правила или требования принцип по определению не может варьироваться, будучи универсальным регулятивом, вытекающим из объективных закономерностей, которые не меняются произвольно. Вариативны лишь формы его воплощения в жизнь, но не смысл и механизмы, на действие которых он указывает. В противном случае принцип перестает быть принципом. Так, если в педагогической деятельности провозглашен принцип гуманизма, он реализуется в любых ситуациях и по отношению к любому человеку. Если мы решим, что только часть учащихся (воспитанников, педагогов) подпадает под действие данного принципа, он утрачивает смысл и регулятивную функцию.

В качестве основополагающих принципов педагогической деятельности, обеспечивающих сохранение ее профессионального качества, можно выделить:

- принцип соответствия педагогической позиции;
- принцип соответствия педагогической деятельности образу человека (человекосообразность);
- принцип соответствия педагогической деятельности образу культуры (культуросообразность);
- принцип соответствия педагогической деятельности образу нормы (нормосообразность).

Схематически их можно представить следующим образом:

СО-ОТВЕТСТВИЕ педагогической позиции

ЧЕЛОВЕКО-

КУЛЬТУРО- СООБРАЗНОСТЬ педагогической деятельности

НОРМО-

Остановимся на праксеологическом наполнении этих понятий.

Принцип соответствия педагогической позиции отражает необходимость для педагога внутреннего принятия на себя бремени работы с человеческим качеством. При этом в слове «соответствие» заложен момент ответственности за свои действия (ответствовать — отвечать). Вспомним ставшую крылатой фразу из сказки о Маленьком Принце французского писателя Антуана де Сент-Экзюпери: «Мы в ответе за тех, кого приручили».

Принцип человекосообразности указывает на объективную необходимость приведения любой педагогической деятельности в соответствие с мерой человеческого качества (человеческим измерением), а также на соотнесение любых профессиональных действий педагога со свойствами человека, с его природой. Это означает:

- что деятельность педагога обращена прежде всего к образовательным интересам и потребностям людей;

- что она остается педагогической до тех пор, пока соответствует смыслу и ценностям, связанным со становлением человека и развитием межличностных отношений;

- что в профессиональной деятельности следует опираться на антропологические, социогенетические и другие закономерности становления человека, человеческого познания и коммуникации;

- что педагогические действия и их последствия всегда должны соразмеряться с возможностями конкретных участников образовательного процесса;

- что во всех профессиональных поступках необходимо соблюдать человеческую меру (охрана здоровья, соблюдение этических моментов и др.).

Мера человека при этом может трактоваться по-разному в зависимости от мировоззренческих позиций педагога и его принадлежности к той или иной культуре. Кто-то ограничит ее генетически и социально обусловленными возможностями ребенка (тестирование, отбор). Кто-то будет ориентироваться на постоянный выход личности за свои актуальные пределы (акмеология, развивающее обучение). Кто-то постарается найти и пробудить внутри человека ресурсы для решения его проблем (поддержка, консультирование), а кто-то будет мечтать о появлении сверхчеловека (педагогические теории философов-космистов) или Богочеловека. И все же в любом случае речь пойдет именно *о человеке как отправной точке педагогических действий*.

Следование принципу человекосообразности (человскосоразмерности) позволяет удерживать и воспроизводить в вариативных условиях подлинно педагогический смысл любого вида педагогической активности. Его действие остается справедливым для различных парадигмальных пространств и любой образовательной ситуации.

Принцип культурыосообразности связан с понятием «культура профессиональной деятельности». Культура выступает своеобразной проекцией человеческой деятельности как целенаправленной активности субъекта¹. Именно педагогическая деятельность порождает педагогическую культуру как особую форму бытия человека. Педагог становится специалистом и действует в системе межличностных отношений и отношений культуры, носителем которой он является. В силу этого его деятельность несет на себе отпечаток культурных контекстов, в которых он формировался как деятель. В этом легко убедиться, наблюдая за проявлениями эстетической, графической, лингвистической, фонетической, коммуникативной культуры педагога и сопоставляя полученный материал с информацией о его профессиональном и жизненном пути.

Это явление носит универсальный характер. Его блестящей художественной иллюстрацией является ситуация героев «Пигмалиона» Б. Шоу. Будучи специалистом в области лингвистики, профессор Хиггинс легко «считывает» картину жизни цветочницы Элизы Дулиттл, основываясь на особенностях речи, впитавшей культурные особенности ее социального окружения.

Принадлежность к определенной профессионально-педагогической культуре служит предпосылкой к правильности действий, выверенных и отточенных носителями именно этой культуры. Профессиональное поведение человека, окончившего классический университет в европейском мегаполисе, будет значительно отличаться от действий выпускника педагогического колледжа малого российского городка. Это отличие может не затрагивать

смыслов и целей деятельности или отношения к своему труду, но оно обязательно проявится в выборе содержания педагогического взаимодействия, в способах, стиле его подачи, критериях оценки. В итоге аналогичная по смыслу педагогическая деятельность будет выполняться по разным культурным основаниям.

Подлинно профессиональное представление о педагогической деятельности формируется у специалиста лишь на основе целостного видения педагогической культуры. Только в этом случае он может грамотно определить свое место в ее контексте. В замечательном романе французского писателя-летчика Антуана де Сент-Экзюпери «Планета людей» есть фраза: «Эти люди неплохо обученные, но к культуре они еще не приобщились...» Речь здесь идет, безусловно, об истоках профессионализма...

Включенность деятельности специалиста в контекст культуры обеспечивает надежность критериев оценки продуктивности и правильности его действий. Культура соединяет человека в его деятельности с другими людьми, вводя его в состав профессионального сообщества, обладающего свойством целостности. Тем самым внутри педагогического сообщества сохраняется преемственность деятельности (формируется историческая память профессии) и поддерживается культурная совместность действий, накапливается объем совокупного опыта, которым можно поделиться с коллегами; складываются эталонные, многократно апробированные способы продуктивной профессиональной активности (методики, технологии, техники, приемы и др.).

Поскольку культура является многомерным феноменом, можно говорить о разных контекстах (уровнях) проявления действия принципа культуросообразности в образовании. Так, деятельность отдельного педагога обусловлена его принадлежностью к определенной национальной, региональной, социальной, тендерной, образовательной культуре.

Принцип нормосообразности отражает социальную, профессиональную, личностную необходимость сохранения (удержания) педагогической деятельности в границах возможного и дозволенного. Выше мы подробно рассматривали вопрос о видах регламентации профессиональной активности педагога. В жизнедеятельности педагога обычно нормируются:

1) способы профессионального поведения, закрепленные на уровне принципов (гуманизации, демократизации, коллективизма, корпоративности, конфиденциальности), правил, запретов (не курить, не опаздывать), функциональных прав и служебных обязанностей;

2) система взаимодействия (отношений). Достаточно сравнить регламент и традиции педагогических взаимоотношений в военном образовательном учреждении, художественном училище, академическом университете, подростковом клубе по месту жительства;

3) требования к субъектам педагогической деятельности (возраст, пол, квалификация, опыт, наличие формы одежды), определенные на уровне социальных и культурных традиций и объективно заданные условиями работы;

4) содержание и результаты деятельности (на уровне образовательных стандартов, квалификационных характеристик, вида и качества продуктов труда);

5) время получения результата (с помощью программ, планов, проектов);

6) условия, в которых осуществляется образовательный процесс (санитарные нормы, необходимый объем площадей, оборудование, специфические характеристики пространства);

7) регламент организации образовательного процесса (принципы организации, требования техники безопасности).

Каждый из названных принципов далее конкретизируется, воплощаясь в различных формах в зависимости от степени обобщенности ситуации профессиональной деятельности и уровня, с которого осуществляется нормирование.

Принцип сообразности деятельности человеческому измерению является основополагающим регулятивом для всех профессий типа «человек—человек». Для каждой из отдельно взятых профессий он конкретизируется применительно к выбранной мере человеческой сущности (например, принципы дифференциации, другодоминантности).

Принцип культуросообразности может быть конкретизирован в соответствии с этническим контекстом (принцип народности), образовательных культур (принцип всеобуча и принцип элитарности обучения), различных философско-педагогических контекстов (принцип гуманизации, принцип диалога, принцип свободного воспитания).

Принцип нормосообразности реализуется на разных иерархических уровнях.

Среди них - надпедагогический уровень (метауровень) — задается правилами морали, религиозными заповедями;

-общепедагогический уровень — формируется внутри общепедагогического контекста:

-частнопедagogический уровень — принципы действуют в рамках того или иного концептуального подхода, научной теории или типа ситуаций (например, принципы личностно ориентированного подхода, свободного воспитания, междисциплинарного взаимодействия).

Принципы педагогической деятельности могут быть разделены по степени обобщенности их регулирующего действия на *обще-профессиональные, функционально-видовые и конвенциональные*. Первая группа принципов является универсальной для всего профес-

сионального поля педагогической активности (человекосообразность, культуросообразность и др.)- Действие принципов второй группы распространяется лишь на отдельные виды педагогической деятельности (принципы обучения, воспитания, поддержки). Принципы, составляющие третью группу, принимаются как руководство к действию внутри того или иного профессионального сообщества и принадлежат локальной образовательной системе.

Например, в рамках гуманитарной парадигмы реализуется *принцип ценностно-смыслового равенства взрослого и ребенка*¹. Однако для образовательного пространства, построенного по технократическим законам, он является неорганичным. В основу педагогической концепции детского лагеря «Наш дом», работающего под руководством талантливого московского профессора И.Д.Демаковой, положены гуманистические идеи Я.Корчака, в русле которых одним из основных принципов педагогической деятельности провозглашен *принцип прощения*. Он, безусловно, не является регулятивом, без которого невозможна педагогическая деятельность вообще. Однако для педагогического коллектива лагеря этот принцип стал органической частью жизнедеятельности, определяющим характер отношений между взрослыми и детьми. (Если обратиться к историко-культурным традициям, мы найдем принцип всепрощения в христианстве, где он является универсальным.)

Праксеологический практикум

I. Как вы считаете, с каких уровней социально-педагогической действительности могут быть заданы педагогу принципы природосообразности, гуманитаризации образования, партийности, сотрудничества, ценностно-смыслового равенства? Что именно в его деятельности они призваны и способны нормировать?

II. Проанализируйте перечень принципов педагогического воздействия, предложенный петербургским методологом В. И. Гинецинским.

1. *Принцип результативности* — педагогическое воздействие имеет место постольку, поскольку достигнут намеченный результат.

2. *Принцип эффективности* — педагогическое воздействие должно осуществляться так, чтобы намеченный результат достигался с наименьшими усилиями и в кратчайшие сроки.

3. *Принцип объектной ориентированности содержания педагогического воздействия* — знание всегда предметно, учебно-познавательная деятельность должна быть организована как изучение некоего предметного многообразия.

4. *Принцип личной ориентированности* — в качестве конечного результата педагогического воздействия всегда должна выступать личность, воздействие должно выражать определенную позицию личности.

¹ См.: Колесникова И.А. Педагогическая реальность: Опыт межпарадигмальной рефлексии. — СПб., 2001. — Ч. 1, лекция 1, ч. 2, лекция 8.

5. *Принцип субъективизации* — педагогическое воздействие должно инициировать гуманистически ценные формы активности учащегося.

6. *Принцип индивидуации* — педагогическое воздействие должно способствовать развитию учащегося как индивидуума.

7. *Принцип индивидуализации* — педагогическое воздействие должно строиться с учетом индивидуально-типологических особенностей учащегося как индивида, личности, субъекта и индивидуальности.

8. *Принцип императивности* — знание об объекте должно быть модифицировано познавательной установкой субъекта педагогического воздействия как подлежащее обязательному усвоению.

9. *Принцип рефлексивности* — педагог должен рассматривать самого себя, свои знания, ценностные ориентации и способности как важнейшие факторы эффективности педагогического воздействия.

10. *Принцип гармоничности* — единичное педагогическое воздействие должно быть таким образом включено в систему других педагогических воздействий, чтобы способствовать достижению общего эффекта¹.

Какие из предложенных принципов отражают, на ваш взгляд, объективные закономерности построения педагогической деятельности, какие носят субъективно желательный оттенок, хотя без них педагогическая деятельность все же может осуществляться?

III. Ниже приведена система принципов обучения, предложенная академиком РАО, профессором Тюменского университета В. И. Загвязинским.

1. *Принцип развивающего и воспитывающего обучения.*

2. *Принцип фундаментальности образования и его профессиональной направленности.*

3. *Принцип социокультурного соответствия.*

4. *Принцип научности и связи теории с практикой.*

5. *Принцип систематичности и системности.*

6. *Принцип сознательности и активности учащихся в обучении.*

7. *Принцип наглядности.*

8. *Принцип доступности.*

9. *Принцип прочности.*

10. *Принцип положительной мотивации и благоприятного эмоционального климата обучения.*

11. *Принцип сочетания индивидуальных и коллективных форм обучения*².

Как вам кажется, какие из предложенных принципов обучения имеют универсальный характер действия, не зависящий от времени, пространства, контекста осуществления педагогической деятельности, а какие применимы лишь в определенных моделях образования (педагогического взаимодействия). Аргументируйте свой ответ.

. На страницах «Педагогической симфонии» Ш. А. Амонашвили можно найти такие строки: «В одних учебниках педагогики и дидактики я

¹ См.: Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики. — СПб., 1992. — С. 131.

² См.: Загвязинский В. И. Теория обучения. Современная интерпретация. — М., 2001. — С. 39-46.

нахожу четыре принципа, в других — восемь, в третьих — одиннадцать. Выходит, нет принципа для определения дидактических принципов, и пока педагогика не успела захлопнуть двери перед другими соображениями, "рвушимися" стать принципами, я осмелюсь предложить еще три:

- принцип продолжения жизни ребенка на уроке;
- принцип установления деловых отношений с детьми;
- принцип ведения урока в соответствующем темпе¹.

Как вы думаете, можно ли назвать перечисленные принципы дидактическими, или это нечто иное, но не менее важное для педагога?

3.3. Нормирующая функция подходов в педагогической деятельности

Термином «подход» в методологии обозначается один из типов норм деятельности. В неявном виде он соотносится с понятиями «выбор» или «ограничение». Человек (субъект) *выбирает* тот или иной *подход* при осуществлении практической или теоретической деятельности, тем самым определяя круг используемых средств преобразования или аспектов рассмотрения ее предмета. Подход в самом общем виде может пониматься как:

1) теоретическое и/или логическое основание рассмотрения, анализа, описания, проектирования, конструирования объекта (в виде теории, структуры, модели, тезиса, идеи, гипотезы);

2) совокупность способов и приемов осуществления деятельности, адекватных определенной идее или принципу;

3) признак или совокупность признаков качества осуществления деятельности, ее качественной характеристики².

В первом случае понятие «подход» соотносится, согласуется с понятиями «принцип», «позиция», «идея». Во втором — с понятиями «метод», «методика». В третьем — с понятиями «качество», «особенность». Множественность подходов, используемых в современной образовательной практике, требует от педагога точного понимания сути каждого из них. Это позволяет выбирать соответствующее технологическое обеспечение, вводить те или иные ориентиры, формы нормирования содержания и организации профессиональной деятельности.

Поскольку успешность профессиональной деятельности во многом зависит от ее осмысленности, то одним из специфических факторов нормирования педагогической деятельности является разработанность научных теорий, описывающих и объясняющих ее закономерности. История показывает, что появление новых оригинальных научных идей или инновационных подходов способно

¹ Амонашвили Ш.А. Педагогическая симфония. — М., 2001. — С. 39— 46.

² См.: Анисимов О. С. Основы методологического мышления. — М., 1989. — С. 215-223.

кардинально изменить внутри профессионального сообщества понимание целей, задач, способов организации деятельности. Так, появление гуманно-личностной (Ш. А. Амонашвили), личностно ориентированной педагогики (Е.В. Бондаревская, В.В.Сериков, И.С.Якиманская), педагогики успеха сместило понимание о нормах взаимодействия педагогов и учащихся в сторону их «очеловечивания». Внедрение системы дистанционного обучения потребовало формирования особой компьютерной субкультуры общения и норм представления учебного материала. Таким образом, устанавливать диапазон или вводить ограничения в деятельность педагога можно на основе имеющихся теоретических знаний.

В качестве оснований для выбора подхода принимаются совокупность исходных принципов рассмотрения явления, аксиоматические положения, теории, структурные модели, служащие методологическим критерием анализа или описанию объекта (структура деятельности, построение системы и др.). В некоторых случаях использование понятия «подход» связано с поиском специфических оснований для выбора способов и средств практической деятельности в виде признаков, элементов, качественных характеристик, которыми она должна обладать.

Проиллюстрируем особенности использования в педагогике различных подходов.

Большую популярность в последнее десятилетие среди педагогов приобрел *личностно ориентированный подход*. Центральными понятиями здесь выступают «личность» и «специфика личностного Опыта». В рамках этого подхода моделируются педагогические условия становления опыта «быть личностью» (В.В.Сериков), осваиваются пути и способы актуализации и развития опыта личности, его функций в жизнедеятельности человека.

Деятельностный подход основан на положении о том, что деятельность является одним из основных факторов становления человека. Отсюда личность познается в деятельности, а всякое личностное качество развивается и формируется в деятельности, адекватной этому качеству по своей природе.

Методический подход служит основанием для организации педагогического процесса, в качестве которого могут выступать идея, принцип, метод, детерминирующие выбор содержания и способов организации профессиональной деятельности. Реализуемый методический подход предстает как система педагогической деятельности, формируемая с определенных позиций, избираемых субъектом (педагогом).

Технологический подход основан на применении схем, алгоритмов, техник, технологий, гарантирующих получение планируемых результатов.

Шрапсеологический подход предполагает проникновение в закономерности преобразования практики с позиций «умного дела»

ния», изменяющего действительность, и построение деятельности на основе этих закономерностей. Он предлагает основания для структурно-функционального анализа основных «инструментов», которыми пользуется педагог в своей практике. Речь идет о деятельности, методе, методике и технологии. Проникая в их структуру, специалист получает дополнительные возможности для рефлексии по поводу успешности или неуспешности своих действий.

Системный подход предполагает рассмотрение объекта как сложного образования, не сводимого к сумме составляющих его частей и имеющего иерархическую структуру, в которой выделяются структурные компоненты и их функции, определяется системообразующий фактор, анализируются внешние связи.

Тесно связан по смыслу с системным *комплексный подход*, который ориентирует на условия и способы работы с системными объектами, обеспечивающие целостность влияния.

Целостный подход ориентирован на нахождение и использование целостных свойств объекта. В отечественной педагогической теории и практике с 1970-х гг. широко используется целостный подход к развитию личности.

Парадигмальный подход использует в качестве рамочного понятие парадигмы как мыслительного или деятельностного образца, характеризующего принадлежность объекта, явления, процесса к определенной гносеологической или онтологической модели.

Синергетический подход основан на использовании свойств нелинейности, открытости социально-педагогических систем, их способности адаптироваться к условиям окружающей среды на основе самоорганизации. Он развился в русле теории самоорганизации.

Терминологическая справка

Синергетика — теория самоорганизации, связанная с именем бельгийского физика русского происхождения И.Пригожина. Специфические термины синергетики: хаос, самоорганизация, диссипативная структура, аттрактор, бифуркация. Основные положения этой теории заключаются в следующем:

- важным свойством сложных систем является их организация (архитектоника, иерархия уровней);
- условием динамического развития системы является наличие в ее структуре неустойчивых, неравновесных состояний;
- наличное состояние системы определяется, формируется, организуется ее будущим состоянием;
- поле путей развития системы содержит альтернативы и определяется внутренними свойствами системы;
- определяющими для перехода системы на новый уровень развития могут становиться малые воздействия;
- механизмы синергетического управления строятся *на принципе резонанса* внутренних свойств системы и слабых воздействий.

Управленческая деятельность педагогов в рамках синергетического подхода включает ряд специфических процедур, таких как: -изучение состояний системы с позиций зарождающихся тенденций развития;

- оформление системообразующей деятельности;
- создание опережающих педагогических ситуаций (А.Сидоркин), моделирующих будущие характеристики системы в существенных моментах;
- организация опыта взаимодействия со средой;
- создание зон упорядоченности;
- организация точечных (слабых) влияний;
- использование принципа цикличности.

В основе еще одного из гуманитарных подходов — *герменевтического* — лежит методология «вчувствования» (Г. Вригт) в другого человека, в текст, в ситуацию с целью понять их исходный смысл.

Терминологическая справка

Герменевтика — древнее библейское учение о принципах интерпретации, толкования и понимания текстов. Представлено в трудах Августина Блаженного, В.Дильтея, М.Хайдеггера, Г.Гадамера, А.Уайтхеда, Э.Бетти, Г.Шпета, М.Бахтина.

В русле этого подхода ведущей является идея глубинного понимания, проникновения в суть и подлинные смыслы происходящего. Отсюда появление терминов «понимающая педагогика» (Н.Б.Крылова), «понимающие подходы» (Л.М.Лузина)¹.

Герменевтический подход очень близок по своей сути идеям гуманистической педагогики и психологии. На первый план в деятельности педагога здесь выступают задачи понимания. В технологическом отношении педагоги опираются на операции и действия, разработанные в русле герменевтики.

Педагогическая деятельность ориентируется на смысловое «вычерпывание» каждой конкретной ситуации, постижение глубинных (бессознательных) мотивов поступков и поведения участников образовательного процесса². Для использования герменевтического подхода педагогу необходимо освоить процедуру понимания, виды и методы «понимающей деятельности», обеспечивающие функции семантизации, изучения, распредмечивания, интерпретации педагогических фактов, культурных текстов, моделей понимания.

¹ По аналогии с «понимающей психологией» В. Дильтея и «понимающей социологией» М.Вебера.

² См.: Демакова И.Д. Гуманизация пространства детства: Теория и практика. — Казань, 2003. — С. 53— 57.

Итак, *подход* — это теоретически обоснованный практический путь реализации тех или иных принципов и комплекса основанных на них идей. Нормирующее действие любого подхода основано:

- на следовании системе определенных принципов;
- на оформлении в качестве теоретического основания деятельности целостной категориально-понятийной системы, образующей особый контекст описания педагогической реальности;
- на использовании заданных способов профессиональной активности (определенной методической или технологической системы).

Исходно обозначенный уровень осмысления (философский, общенаучный, дисциплинарный) определяет диапазон возможного практического применения подхода: от локальных действий до глобальных масштабов. Выбрать нужный подход, который обеспечит наиболее целесообразный путь к достижению цели, к решению проблемы, помогают следующие праксеологические правила.

1. *Правило обращения к метауровню.* Прежде всего следует выяснить, на каком именно уровне сформировался подход: на философском, общенаучном, междисциплинарном или собственно педагогическом. Это поможет осуществить корректную профессиональную трактовку его сущности, а также природы действий, характерных для данного подхода. Если изначально он «придуман» философами, полезно обратиться к философским словарям, чтобы не «изобретать велосипед» на ниве педагогики, определяя, что же такое субъект, целостность, цель, взаимодействие или парадигма.

Если подход «пришел» в педагогику из общего контекста науки или техники, следует поинтересоваться, что же наши коллеги вкладывают в понимание системы, комплекса, проекта, программы. Без осмысления того, что скрывается за терминами «система», «личность», «деятельность», «ценность», «комплекс», «организация», «парадигма», «валеология», «методика», «технология», «герменевтика», невозможно сориентироваться в выбранном подходе, тем более реализовать его на практике.

2. *Правило смыслового соответствия контекстов.* Далее следует процедура «перевода» заимствованных категорий, понятий, норм в педагогический контекст, их содержательная интерпретация для ситуации образования. Причем должно быть понятно, в чем сходство и отличия системы вообще от педагогической (образовательной) системы, в чем образовательный (социально-педагогический) проект аналогичен проекту в его социальном и/или техническом понимании и в чем его специфика, чем образовательная технология отличается, скажем, от технологии обработки металла и есть ли у них общее.

3. *Правило соотношения с предметом деятельности.* Выбранный подход должен соотноситься с предметом педагогической деятель-

ности, ее направленностью и целью. Первоначальная информация о наличии такого соответствия содержится в самом названии. Так, системный, целостный, комплексный, интегративный подходы предполагают, что профессиональная деятельность будет строиться с учетом структурной сложности, иерархичности, внутренней целостности «объекта» преобразования. Антропологический, личностный, акмеологический подходы задают разные грани и уровни работы с человеческим качеством. Индивидуальный, дифференцированный, коллективный, сетевой подходы указывают на масштаб субъекта, с которым будет приоритетно вестись работа.

В рамках деятельностного, методического, технологического, праксеологического подходов речь идет об использовании развивающего потенциала деятельности и закономерностей целенаправленного и рационального построения действий. Заданный, проблемный, креативный подходы предполагают поиск ответа на вызовы, которые предлагает окружающая среда, или формулировку вопросов, требующих теоретического или практического решения.

Вероятностный, ситуативный, событийный, позиционный, синергетический подходы созвучны стремлению «схватить» в педагогической деятельности живую реальность в ее движении и непредсказуемости, попытаться уловить тенденции развития того или иного процесса. Статистический и квалиметрический подходы помогают в количественной и качественной оценке процессов и явлений, а организационный и программно-целевой в центр внимания помещают управление развитием процесса, структуры, события.

При одновременном сочетании в работе педагога нескольких подходов возникает возможность их взаимодополнения или интеграции. В этом случае появляются гуманно-личностный, личностно-деятельностный, структурно-функциональный, историко-генетический подходы.

4. *Правило принятия нормирующих рамок подхода.* Окончательный выбор подхода предваряется оценкой своей теоретической, практической, психологической готовности и способности следовать логике и нормам, которым подчинена профессиональная деятельность в его рамках. Для этого педагогу необходимо предварительное ознакомление не только с логикой и нормами, но также с процедурами, характерными для данного подхода. Например, желание следовать подходу, ориентированному на человека (антропологическому, герменевтическому, валеологическому, индивидуальному), требует умения действовать по законам гуманитарной парадигмы, бытийного пространства, где основной ценностью и мерой деятельности является человек в полноте его жизненных проявлений. Выбор проектного подхода предполагает зна-

комство с природой, логикой и методами проектирования как особого вида социально-педагогической активности. Реализация герменевтического подхода невозможна без глубокого проникновения в его философские основы и «выращивания» в себе умения следовать принципам понимающей педагогики.

Праксеологический практикум

I. Включите в личный профессиональный терминологический словарь характеристики (определения) подходов, используемых в современной педагогике. Начните с подходов, названных в этой главе.

Исходя из имеющихся в литературе характеристик попробуйте определить, какие из известных вам подходов применимы в научно-исследовательской сфере, какие — в практике, а какие являются универсальными.

II. В чем вы видите нормирующее значение для педагогической деятельности таких подходов, как парадигмальный, системный, комплексный, синергетический, дифференцированный, знаниевый, личностно ориентированный, индивидуальный, интегративный, валеологический, методический, программно-целевой.

III. В структуре профессионального самосознания учителя, предложенной А. К. Марковой, содержатся следующие компоненты, непосредственно связанные с нормированием педагогической деятельности:

- осознание норм, правил, модели педагогической профессии;
- формирование профессионального кредо; концепции учительского труда;

-соотнесение себя с неким профессиональным эталоном¹.

Как вы думаете, насколько каждый из перечисленных компонентов представлен в вашем профессиональном сознании? Каково для вас содержательное наполнение этих компонентов?

Ключ к мультифункциональному тесту²

Лист после правильного заполнения должен выглядеть следующим образом.

1. В правом верхнем углу дважды должно быть указано ваше имя, а справа внизу стоять ваше имя в виде подписи.

2. В левом нижнем углу должна быть надпись: «Часть 1 выполнена».

3. В пункте 3 вокруг слова «имя» должен быть нарисован кружок, а вокруг слова «тест» — квадрат.

4. Слева сверху должны быть нарисованы пять квадратиков, в каждый из которых вписана цифра «8».

5. На обратной стороне листа должно быть написано число 7957 (результат умножения 73 на 109).

6. В большом квадрате справа должно быть вписано число 375. Эта сумма получается в результате сложения:

¹ См.: *Маркова А. К.* Психология труда учителя. — М., 1993. — С. 45.

² См.: с. 76.

- порядковых номеров заданий (105);
- произведения пяти восьмерок в квадратах (40) + «1» из левого нижнего угла (41);
- суммы всех упомянутых в заданиях чисел независимо от того, цифрами или словами они представлены — 229.

7. Эта сумма должна быть записана на листе также в виде имени числительного: «триста семьдесят пять».

Если у вас получился другой результат, не огорчайтесь, практически никому из педагогов не удастся с первого (даже второго и третьего) раза правильно выполнить этот тест. Как ни странно, мешает творческое отношение к заданиям, желание вступить во внутренний диалог с текстом или задать дополнительный вопрос. Например, зачем второй раз писать свое имя в правом верхнем углу листа, если оно там уже стоит? Или: нужно ли включать в число слагаемых произведение 73 и 109, написанное ни другой стороне ни листа?

Алгоритм по определению не предполагает диалога или «мук творчества». И опыт показывает, что педагогу, привыкшему диктовать свои правила игры, психологически трудно не критически следовать алгоритмическому предписанию.

Литература

Баял Г.А. Норма деятельности -- категория педагогическая // Советская педагогика. — 1992. — № 3, 4. — С. 43 — 48.

Беспалько В. П. Стандартизация образования: основные идеи и понятия // Педагогика. — 1993. — № 5.

Бирюков Б. В., Ланда Л. Н. Методологический анализ понятия алгоритма в психологии и педагогике в связи с задачами обучения // Вопросы алгоритмизации и программирования. М., 1969. — Вып. 1.

Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод, пособие. — М., 1991.

Колесникова И.А. Педагогическая реальность: Опыт межпарадигмальной рефлексии. — СПб., 2001.

Кузнецов В. И. Принципы активной педагогики. — М., 2001.

Ланда Л. Н. Алгоритмизация в обучении. — М., 1966.

Лёднев В. С. Учебные стандарты школы России. — М., 1997.

Окоть В. Введение в общую дидактику. — М., 1990.

Парадигмально-педагогические типологии в теории и истории образования / История педагогики на пороге XXI века: Историография, методология, теория. — М., 2001. — Часть 2. — С. 13 — 66.

Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: Монография. — Волгоград, 1994.

Глава 4

ПРАКСЕОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Педагогическая деятельность может быть представлена как процесс бесконечного решения педагогических задач.

В. И. Гинецинский

4.1. Цели и задачи в структуре педагогической деятельности

4.1.1. Цели педагогической деятельности

Основанием любой деятельности является сознательно формулируемая цель. Поэтому естественно, что «правильность» деятельности педагога начинается с выполнения требования целесообразности (сообразности педагогических действий выбранной цели). Основными свойствами педагогических целей являются *осознанность*, *многоуровневость* и *достижимость*. Современный российский философ В.Н.Сагатовский ассоциирует свойство осознанности с понятием *отчетливости*, которое характеризуется наличием ясного образа (образца) того, что планируется сделать, и знанием того, что ты имеешь это знание и можешь его обозначить с помощью определенных знаковых средств. Образ цели обеспечивает целостность начального представления о том, чего человек хочет достигнуть. Неслучайно педагоги стремятся к созданию «моделей» выпускника, воспитанника, к построению профессиональной программы специалиста, которые конкретизируют образ с помощью структурирования определенных желаемых личностных и профессиональных свойств и характеристик.

В качестве примера приведем варианты «портретов» выпускника, сформированные в различных школьных коллективах.

1. «Человек знающий» — успешно учится, способен поступить в вуз, обладает навыками самообразования, рассматривает знание как ценность, отличается познавательной активностью, интеллектуальными способностями, знанием и соблюдением законов, норм, правил поведения.

2. «Человек культурный» — отличается готовностью и способностью к освоению культуры, творческими способностями, навыками деятельности в каком-либо виде искусств, культурой речи, способностью к созданию культурных ценностей, знанием учреждений куль-

туры, готовностью и способностью к взаимодействию с представителями других культур, гуманитарным стилем мышления, интеллигентностью.

3. «Человек социальный» — способен к решению социальных проблем, самореализации, обладает культурой социального взаимодействия, коммуникативными способностями, социальной адаптивностью.

4. «Человек — творческая индивидуальность» — отличается готовностью и способностью быть самим собой, выступать субъектом жизнедеятельности, наличием положительной «Я-концепции», потребностью в самопознании, самоактуализации, проявляет культуру самовыражения, духовность, навыки самореализации и достижения успеха, рефлексивные способности¹.

Цели имеют несколько уровней. В свое время величайший философ древности Аристотель заметил: «В целях, однако, обнаруживается некоторое различие, потому что одни цели — это деятельности (*energeiai*), другие — определенные отдельные от них результаты (*erga*)»². *Многоуровневость цели* педагогической деятельности проявляется в возможности ее одновременной направленности на человека, на отношения между людьми, на окружающую ситуацию, на предметную область.

Под многоуровневостью можно также понимать распределение целей одного и того же субъекта во времени. Так, в педагогическом наследии А.С.Макаренки, где описывается работа по выдвиганию и реализации ближней, дальней и средней перспектив в жизнедеятельности коллектива, мы находим анализ целевых перспектив разного масштаба.

Цели бывают *достижимыми* и *недостижимыми*. В понятии «достижимая цель» зафиксирована принципиальная возможность получения положительного результата деятельности, ведь цель может считаться достигнутой, только если получен желаемый результат. Получение (или неполучение) того или иного результата (эффекта) нередко бывает запрограммировано уже на уровне выдвигания цели.

Несколько полезных праксеологических выводов можно обнаружить в сказке Антуана де Сент-Экзюпери «Маленький принц». Вот, например, рассуждения Короля одной из далеких планет: «Если я прикажу какому-нибудь генералу порхать бабочкой с цветка на цветок, или сочинить трагедию, или обернуться морской чайкой, и генерал не выполнит приказа, кто будет в этом виноват... С каждого надо спрашивать то, что он может дать..»

¹ По материалам работ петербургского исследователя Е.Н.Барышникова.

² Цит. по: *Пицоловский Т.* Принципы совершенной деятельности: Введение в праксеологию / Пер. с польск. — Киев, 1993. — С. 43.

Я потребую, чтобы солнце зашло. Но сперва дождусь благоприятных условий... сегодня это будет в семь часов сорок минут вечера...»

По наблюдениям психологов, цель, превышающая наличные возможности специалиста, т. е. заданная прогностически по отношению к субъекту деятельности, является громадным стимулом к профессиональному и личностному развитию. Уверенность специалиста в достижимости цели придает смысл всей дальнейшей работе, как бы она ни была трудна.

Значительное влияние на формирование цели оказывают профессиональные и личностные притязания. Кто-то осознанно ориентируется в деятельности на получение средних результатов (не хуже, но и не лучше других), а у кого-то присутствует установка только на победу, на высший уровень профессиональных достижений. Во втором случае значительно повышается риск, но зато увеличивается профессионально и личностно развивающий потенциал участия в деятельности. Достижимость цели во многом зависит:

- от степени ее актуальности (для социальной ситуации, для ситуации учреждения, для участников);

- от степени конкретизации на начальном этапе деятельности;

- от готовности участников к движению навстречу цели (на уровне потребности в изменениях, мотивации на достижение, осмысления, степени участия в формировании целей и задач, информационной и технологической оснащенности);

- от наличия внутренних и внешних препятствий (противоречий) и предпосылок успешности действий.

Еще одним из свойств цели является ее *открытость* {*закрытость*}, иначе — ее смысловая «прозрачность» для всех участников педагогического процесса. Степень открытости целей задает меру манипулятивности и свободы действий, а значит, и тип отношений, на которых предположительно будет строиться педагогическое взаимодействие.

Открытой цель делает совместность ее формирования или факт согласования. Формирование цели деятельности может проходить в индивидуальной, групповой, коллективной или сетевой форме. Акт целеполагания может включать такие действия, как экспертная оценка и опережающая рефлексия, направленные на предвидение планируемых результатов совместных действий. Это позволяет осознать и оценить изменения, которые будут происходить на стороне каждого из участников процесса, т.е. увеличить степень осознанности последующих действий. Таким образом, с праксеологической точки зрения педагогу важно понимать:

- а) как достичь осознанности выдвижения цели;

- б) как обеспечить включенность в деятельность всех участников образовательного процесса уже на этапе целеполагания;

в) как диагностировать осознанность и включенность по отношению к педагогам и другим участникам педагогического процесса;

г) как «проверить», достижима ли цель;

д) как сделать цель открытой.

Основными источниками формирования педагогической цели для субъектов педагогической деятельности являются:

-диагностика состояния предмета приложения педагогических усилий (уровня развития личности, характера отношений, ситуации и др.);

-Социальный заказ (общественные и государственные потребности и интересы);

-образовательные потребности и интересы семьи, учащихся, воспитанников;

-Педагогические замыслы;

-результаты научно-педагогической рефлексии.

Цели могут быть привнесены в образовательный процесс извне (предложены на уровне социальных ожиданий), могут формироваться в системе межличностных отношений в результате согласования ценностей и смыслов участников педагогического взаимодействия, а могут порождаться сугубо внутренними, субъективными причинами.

К типичным моделям целеполагания относятся:

- принятие социального заказа;

-спонтанное выдвижение цели (в ответ на потребность что-то сделать, что-то переменить в педагогической действительности);

-логическое выведение цели исходя из диагностической или экспертной информации (ориентация на актуальное состояние объекта);

-согласование целей (не всегда оптимально для деятельности, но Дозволяет сохранить партнерские или иные позитивные отношения).

Под согласованием целей подразумевается процесс, в ходе которого сопоставляются и обсуждаются сформулированные различными его участниками цели, в результате становится возможным найти смысловые точки соприкосновения и общие основания для целеполагания. В этой ситуации начинает действовать *принцип ценностно-смыслового равенства участников*, поскольку конечный результат согласования заранее никому не известен.

Например, одна из важных задач социального работника при контакте с «трудной» семьей — научить ее членов формулировать свои проблемы в виде «целевого движения вперед». Первоначально цели и задачи, направленные на улучшение социальной жизни семьи, имеют вид мечтаний, но со временем члены семьи начинают достаточно свободно говорить «на новом языке».

Одно из заданий для семьи выглядит следующим образом. Каждому ее члену необходимо составить перечень целей своей жизни и распределить их по значимости (с точки зрения семьи). Данное упражнение способствует выработке общесемейного *навыка составления приоритетных целей в своей жизни*. Зачастую для успешного выполнения этой задачи необходима помощь специалиста. Написанные членами семьи цели обсуждаются, уточняются и корректируются. При этом специалист не дает (или старается не давать) собственной оценки целей семьи, если семья на этом не настаивает.

Одним из вариантов логики согласования является опросник, помогающий социальному работнику в обучении саморефлексии в ходе согласования целей семьи со своими целями. Он включает следующие вопросы.

1. В чем заключается моя цель внедрения как специалиста в жизнедеятельность семьи?
2. В чем заключается цель семьи?
3. Какие я вижу различия между нашими целями?
4. Каким образом мои цели могут помочь семье осуществить желаемые для нее изменения?
5. Какой риск для меня/для семьи существует в моей стратегии внедрения?
6. Каких результатов я хочу в итоге достичь?
7. Каких результатов ожидает (от нашего взаимодействия) семья?¹

В системе праксеологических рассуждений возникает вопрос о критериях правильности цели педагогической деятельности.

1. *Правильная цель всегда адресно*, т.е. точно известно, к кому она обращена и почему адресована именно данному субъекту. Конкретизировать цель помогает надежная диагностика реального состояния проблемы, объекта, ситуации и др.

2. *Правильная цель соотносится с положительными мотивами деятельности*. Важно не просто обеспечить позитивную мотивацию деятельности, но и ее правильность. Под правильностью в данном случае подразумевается соответствие деятельности природе выдвинутой цели и отношениям, которые складываются в ее ходе. Так, для игротехника важно «замотивировать» аудиторию на принятие игровой ситуации и определенных правилами игры ролей. Учитель-предметник озабочен созданием мотивации учащихся на взаимодействие с предлагаемой учебной информацией. Для воспитателя важнее мотивировать восприятие детьми той или иной ценности, а также обеспечение собственной позиции как лица,

¹ По материалам, разработанным Н.Ю.Умаровой для Центра «Каждому ребенку — свой Дом» (г. Нарва).

референтного для воспитанников. Социальный работник призван сформировать у своих подопечных мотивацию на желание работать над своей проблемой.

3. *Правильная цель результатна*, т.е. она в той или иной мере прогностична по отношению к ожидаемому результату. В работах по Теории обучения и воспитания встречается термин «результативные цели». Так названы цели, определяющие, какие именно изменения в поведении, чертах личности, в системе знаний, умений и навыков учащихся хотелось бы произвести педагогу.

Целеполагание как этап образовательного процесса представляет совокупность деятельностей, выполняющих управленческие, организационные и педагогические функции. К ним относятся диагностическая (диагностико-оценочная) и прогностическая деятельность, планирование. Дополнительные действия на этапе целеполагания включают помимо формирования цели оценку ее достижимости (реальности), оценку рисков, прогноз дальнейшего развития профессиональной ситуации после достижения цели (последствие).

Кроме того, акт целеполагания предполагает сопоставление педагогической цели и условий, в которых она будет реализовываться, а также приведение цели в соответствие с масштабом человеческой общности, в рамках которой будет осуществляться педагогический процесс. Иначе, соотносение природы человеческих проявлений, отраженных в цели, с масштабом человеческой общности, в рамках которой они изначально сформировались и проявились.

Содержательным основанием цели служат мотивы, идеалы и ценности, носителями которых являются непосредственные участники целеполагания. Поэтому коллективизм не может проявиться, если человек не имеет опыта коллективной жизнедеятельности, патриотизм нельзя воспитать, не обеспечив на личностном уровне переживания общности с другими гражданами своей страны, корпоративный дух не может возникнуть вне совместной профессиональной деятельности и т.д.

Праксеологическое требование сообразности цели природе субъекта предполагает варианты ее «разномасштабного» предъявления и применения. Исходя из этого цель имеет различное значение.

1. *Фронтальное назначение цели* (цель «до востребования») — цель обращена ко всем людям, попадающим в поле зрения педагога. Примером служат: обращенность системы государственного воспитания к поколению в целом; обращение лектора ко всем присутствующим в зале; определенной группе потребителей образовательных услуг в системе Интернет. В этом случае возможны три типовых варианта действий. Первый — диалоговый, построенный на ответной реакции заинтересованной (мотивированной)

части аудитории при выключенности из действия остальной ее части. Второй — манипулятивный, основанный на приемах внушения, «продавливания», эмоционального заражения присутствующих. Третий, наиболее продуктивный, рассчитан на нахождение некоего смыслового, эмоционального, проблемного импульса, который способен вызвать внутренний отклик у каждого из присутствующих в аудитории. Выбор варианта действий основывается на экспресс-диагностике, назначение которой — «уловить» готовность слушателей вместе с педагогом последовать в направлении к единой цели.

2. *Групповое назначение цели* — педагогическая цель ориентирована на интересы, потребности, возможности членов определенной группы. К условиям принятия такой цели относятся наличие достоверных диагностических данных, личностно значимых для членов группы, непосредственное участие группы в формировании цели.

3. *Коллективное назначение цели* — цель зарождается внутри совокупного субъекта. Формирование социально значимой цели членами определенного коллектива предваряется длительным совместным обсуждением. Как правило, такая цель возникает в ответ на внешние вызовы.

Интересную классификацию образовательных учреждений по способам формирования, реализации и достижения целей предлагает петербургский социолог В. Ф. Курлов. Он выделяет:

целеполагающие образовательные учреждения, способные самостоятельно формировать цели совместной деятельности и корректировать их на основании анализа достигнутых результатов, вызовов со стороны среды, итогов своего развития;

целеустремленные образовательные учреждения, ориентированные на постоянную и единственную, как правило, прикладную цель (например, образовательные институты, имеющие временный характер, типа школ для переселенцев);

целенаправленные образовательные учреждения, руководствующие заданными извне, четко сформулированными на уровне социального заказа целями;

целеориентированные образовательные учреждения, имеющие нечетко сформулированные цели, которые способны видоизменяться в определенных пределах;

целепаразитированные образовательные учреждения, преследующие цель осуществления деятельности, бесполезной либо вредной для системы образования (например, некоторые негосударственные школы, главной целью которых является не качественное образование, а получение прибыли)¹.

¹ См.: Курлов В. Ф. Социологическая информация в управлении системой школьного образования. — СПб., 2003.

4.1.2. Педагогическая задача как праксеологическое понятие

Достижение любой педагогической цели связано с решением профессиональных задач. В современной науке сформировался подход к пониманию деятельности как способу решения жизненных задач (С.Л.Рубинштейн, К.А.Абульханова-Славская). Многие ученые считают, что деятельность учителя-воспитателя по самой своей природе есть не что иное, как процесс решения неисчислимого множества педагогических задач различных типов, классов и уровней (В. А. Слостенин). В силу этого в качестве исходной единицы описания праксеологической структуры педагогической деятельности может быть выбрана задача.

Под педагогической задачей в данном случае понимается осознанная необходимость решения локальной практической или теоретической проблемы, имеющей социально-психолого-педагогическую природу, решение которой возможно педагогическими средствами.

В зависимости от предмета профессиональной деятельности педагогу приходится работать с ситуацией, условиями становления человека, с педагогическими системами, системой отношений, с другими людьми, с самим собой, с информацией. При этом перед ним постоянно встают задачи по решению:

- своих проблем (профессиональное самоутверждение, приобретение нового опыта, подтверждение статуса);
- социально-образовательных проблем (реализация реформы образования, апробация новых идей, проектирование новых технологий под социальный заказ);
- проблем учащихся;
- проблем родителей учащихся;
- проблем коллег (замещение урока);
- проблем учреждения, в котором он работает (набор контингента, участие в конкурсах).

На фоне этого разнообразия требуется найти какое-либо основание для упорядочения профессиональных задач.

В работах В.А.Слостенина, Л.Ф.Спирина, М.Л.Фрумкина педагогические задачи подразделяются на группы в зависимости от того, какую функцию они выполняют в рамках той или иной педагогической ситуации. На основании анализа реальных учебно-воспитательных ситуаций названными авторами выделяются:

- а) задачи на формирование методологии и теоретических знаний;
- б) задачи на развитие оперативного мышления;
- в) задачи на совершенствование профессионально-педагогических умений;
- г) задачи на обучение нормам и правилам педагогической техники¹.

В праксеологическом смысле задачи, встающие перед педагогом в повседневной работе, можно разделить на типовые, «нештатные», творческие и импровизационные. В данном случае основанием для такой группировки служит состояние профессиональной готовности к встрече с задачей.

Типовые задачи. Какой бы профессиональной деятельностью ни занимался педагог, ему приходится выполнять рутинные действия, связанные с решением таких стандартных задач, как набор учащихся (воспитанников) в школу, секцию, творческую группу; заполнение журналов и дневников (классных, регистрационных, исследовательских и др.), связанное с учетом труда; составление планов и расписаний, написание отчетов о работе, обеспечение организационных моментов в течение учебного (рабочего) дня, прием экзаменов (зачетов), организация встречи с родителями и др.

Многие считают, что чем больше творчества проявляет педагог в своей деятельности, тем меньше внимания он обращает на такие «мелочи», как ведение документации, организационные моменты, соблюдение стандартных форм работы. Вместе с тем именно недостатки в выполнении такого рода задач чаще всего служат основанием для нареканий со стороны администрации и контролирующих органов.

С точки зрения праксеологии любые действия, входящие в круг обязанностей специалиста, могут и должны выполняться правильно, т. е. целесообразно (работать на основную цель деятельности), рационально (с наибольшей продуктивностью) и успешно. Для этого именно в отношении рутинных операций необходимо постараться выработать или перенять у коллег наиболее рациональные, унифицированные формы их исполнения.

Для решения типовых задач, связанных с фиксацией информации, полезно иметь стандартизированные формы (шаблоны, матрицы, таблицы), которые легко могут быть «заведены» в компьютер для хранения, обработки и последующей интерпретации. В выполнении типовых процедур, связанных с многократным повторением действий, помогает использование предварительно составленных (если необходимо, с помощью соответствующих специалистов) алгоритмов, словесных клише, профессиональных табу (запретов на определенные действия и высказывания), апробированных методик и технологий.

В идеале каждая типовая профессиональная задача имеет оптимальную модель решения, основанную на совокупном опыте деятельности. Безусловно, решение некоторых типовых задач может «украсить» индивидуальная форма их исполнения. Однако это касается, скорее, не качества результатов, а процедуры восприятия «задачной» ситуации в целом со стороны окружающих.

Нештатные задачи. Понятие «нештатной» ситуации (т.е. ситуации, не укладывающейся в рамки имеющегося опыта) чаще употребляется в научно-технической сфере. Однако по смыслу оно не противоречит педагогическому контексту. Тем более что в деятельности педагога задачи, требующие нестандартного реагирования, встречаются не так уж редко. Их возникновение обусловлено двумя основными причинами. Первая — это общие для всех педагогов частые изменения внешних условий, новые, достаточно жесткие профессиональные вызовы, которые предлагает учителю окружающая среда. Вторая — это экстремальные «производственные» ситуации, которые чуть ли не каждый день возникают у педагога на рабочем месте. К ним относятся конфликт с учащимся, необходимость срочно составить текст заявки на получение гранта, болезнь коллеги, вместо которого придется провести урок, неожиданный приезд иностранной делегации, которой нужно показать работу, проблема в семье воспитанника, куда придется идти после работы, внеплановое посещение вашего занятия администрацией. Решение перечисленных задач связано с необходимостью мобилизации профессионально-личностных ресурсов в ситуации неопределенности.

Творческие задачи. В профессиональной деятельности педагога, к счастью, есть и такие задачи, которые он ставит для себя сам. Задачи такого рода не входят в круг (или объем) его функциональных обязанностей и никто не требует их выполнения. Однако именно они позволяют осознанно выходить за свои профессионально-личностные пределы. Скажем, никто не обязывает школьного учителя разрабатывать собственную методику обучения. Достаточно, чтобы в рамках стандартных способов деятельности он достигал нормативных результатов. Никто не требует от социального работника написания методического пособия для своих коллег по обобщению своего опыта — функционально ему достаточно составить отчет о том, как прошла «работа со случаем» в проблемной семье. Никто не ожидает от скромного руководителя хорового кружка в районном подростковом клубе, чтобы его дети получили приз на международном фестивале, — достаточно обеспечить необходимую наполняемость группы. Тем не менее творческий педагог всегда выходит за рамки того, что от него требуется нормативно.

На первый взгляд творческое поведение всегда правильно. Но праксеологический анализ подсказывает, что, как это ни парадоксально, существует и непродуктивное творчество. Стремление что-либо изменить, сделать не так, как принято у других, без наличия объективных предпосылок и субъективных оснований нередко в итоге приводит к разрушению годами складывавшейся эффективной системы, успешного опыта работы, добрых человеческих отношений. Это явление иногда называют «дурной активностью». Есть немало примеров, когда, решая инновационную

задачу, педагоги получают профессиональный продукт заведомо худший, нежели полученный традиционным путем. Поэтому «творить» следует не менее профессионально, чем выполнять повседневную работу.

Аналогия

Яркие примеры «дурного творчества» представлены в известной песне про волшебника-недоучку: «Сделать хотел грозу, а получил козу, розовую козу с желтой полосой...»

Задачи импровизационного характера. Задачи этого типа возникают по ходу дела, поскольку, как уже не раз отмечалось, педагогическая деятельность относится к разряду вариативных. Гибкость при определении способа решения той или иной задачи, умение увидеть возможность получения дополнительных эффектов, откорректировать действия требуют умения моментально делать профессиональный выбор и осуществлять перекомпоновку средств, форм, позиций и приемов. Импровизировать при решении профессиональных задач может себе позволить далеко не каждый специалист, поскольку для «правильной» импровизации нужны:

а) профессиональное «чувство ситуации», понимание смысла и причин неожиданно возникшей задачи;

б) действия и операции, многократно отработанные в предыдущем опыте и сформированные на уровне автоматизма.

В этом плане не требует комментариев известная педагогическая притча. Учителю, давшему блестящий урок, коллеги задают вопрос: «Сколько же времени вы готовились к этому занятию»? И получают ответ: «Всю предыдущую жизнь...»

Универсальным критерием правильности решения педагогической задачи служит факт улучшения (ухудшения или сохранения стабильности) ситуации развития личности, включенной в профессиональный (т.е. доступный профессиональному изменению) контекст этой задачи. Например, если перед директором школы стояла задача получения статуса экспериментальной площадки, но при ее выполнении усилилась психологическая напряженность в отношениях внутри коллектива, в праксеологическом смысле это означает, что задача не нашла педагогически удачного решения.

Общий подход к решению педагогических задач. По определению видного российского ученого В. А. Сластенина, педагогическое умение — это «система педагогических действий, связанных между собой определенными отношениями, направленная на решение педагогических задач в изменяющихся условиях»¹. Задача в

¹ Сластенин В. А. - М., 2003. - С. 65.

сфере образования, как правило, отражает некий профессиональный вызов специалисту. В силу этого существуют две основные стратегии работы с принципиально новой задачей. Первая — постараться доказать окружающим, что решить ее в принципе невозможно и потратить всю энергию на аргументацию данного факта. Вторая — взяться за поиски ее решения, тем более заманчивые, что до вас эту задачу никто еще не сумел решить.

Профессионально-педагогическая задача, так же как и учебная, имеет свои исходные условия и содержит вопрос, требующий ответа. В условиях задачи, продиктованных образовательной ситуацией, всегда заложено некое противоречие, которое необходимо выявить, после чего от специалиста потребуются нечто найти, доказать, решить, выбрать из предложенных альтернатив. Процедура решения включает несколько этапов.

1. Аналитический:

- анализ задачи в целом: про что она, в чем состоит ее педагогический смысл, к какому типу задач ее можно отнести (воспитательная, учебная, методическая, управленческая, организационная и т.д.);

- рассмотрение условий задачи: чем мы исходно располагаем для решения, что дано на внешнем (имеющиеся ресурсы, специфика образовательной ситуации) и внутреннем (готовность, наличие предпосылок к успешным действиям) плане. Что неизвестно, чего не хватает, чтобы найти правильное решение.

2. Поисково-эвристический;

- прикидка возможных вариантов решения (стратегических, тактических, методических, технологических);

- осознанный выбор одного из вариантов (рациональнее, экономичнее, проще, апробировано ранее, известен алгоритм решения).

3. Ход решения:

- последовательное выполнение необходимых действий и процедур;

- получение результатов (эффектов).

4. Проверка правильности решения (экспертная оценка, сравнительный анализ, метод аналогий).

Праксеологические рекомендации

В приведенном ниже примере представлена логика решения задачи.
Задача: проанализировать уровень усвоения определенного учебного материала.

Дано: а) продукты деятельности учащихся (тестовые задания или контрольные работы);

б) образовательный стандарт.

в) критерии усвоения (понимание смысла, полнота усвоения содержания, адекватность структуры и формы представления материала при- роде содержания).

Требуется: дать сравнительную характеристику усвоения по заданным параметрам.

Решение данной задачи может иметь следующую логику.

Аналитический этап:

- поиск аналогов в решении подобных задач;
- работа с содержанием стандарта по выделению совокупности информационных единиц для анализа содержания (факты, понятия, теоретические положения, ведущие идеи).

Эвристический этап:

- выбор (разработка) показателей степени усвоения (полное, частичное, расширенное понимание, воспроизведение);
- выбор (разработка) формы (таблицы, матрицы, графика) предварительного упорядочения информации.

Ход решения:

- провести анализ продуктов деятельности учащихся с занесением данных в заготовленную форму;
- произвести статистический подсчет результатов по одной из возможных формул (среднее арифметическое, объемный показатель и др.);
- дать качественную интерпретацию полученным количественным данным.

Проверка — подвергнуть сделанные выводы экспертной оценке со стороны коллег (учащихся), администрации.

4.2. Действия педагога в структуре педагогической деятельности

4.2.1. О правильности педагогического действия

Ученые отмечают дискретность педагогической деятельности, считая, что ее элементарной единицей является педагогическое действие. В трудах М.Вебера, Г.Х.фон Вригга, А.Гелена, Э.Гидденса понятие «действие» определяется как рабочий ход движения к чему-либо. В психологической трактовке действие — *это произвольная преднамеренная опосредованная активность личности, направленная на достижение осознаваемой (локальной) цели* (С. Л. Рубинштейн, А.Н.Леонтьев). Каждое конкретное действие характеризуется предметным содержанием, способом осуществления, формой выражения (В.П.Зинченко). Понятие о педагогическом действии отражает то общее, что присуще всем конкретным ее видам и формам.

Интересны рассуждения на эту тему В. А. Слостенина. Он пишет: «В структуре педагогической деятельности важно выделить ту элементарную клеточку, функциональную единицу, исходную ячейку, которая содержит в себе ее основные специфические свойства, способы ее функционирования, противоречия движения. Такой функцио-

нальной клеточкой, по-видимому, является педагогическое действие как единство цели и содержания»¹. «Доведение действия до умения достаточно высокого уровня обобщенности позволяет переносить его * на решение широкого класса конкретных педагогических задач»².

Согласно латинскому афоризму «действие вытекает из бытия». Единичное действие выступает как целостный акт, приобретая смысл только в составе целостной педагогической деятельности.

Действия педагога могут быть классифицированы по разным основаниям. Например, по способу функционирования выделяют произвольные и преднамеренные действия, а относительно их значения для достижения результата — диагностирующие, проектирующие и продуцирующие педагогический результат. Продуцирующие в свою очередь делятся на стратегические, тактические и операцио-

Каждое действие состоит из определенных операций. Отличие операций от действия в том, что они не имеют своих целей, представляя ситуативный набор физических движений и/или психических актов, совершаемых в контексте имеющихся условий. Так, А. С. Макаренко писал о том, что его работа состоит из непрерывающегося ряда многочисленных операций более или менее длительных, иногда растягивающихся на год, иногда проводимых в течение двух-трех дней, иногда имеющих характер молниеносного действия, иногда имеющих инкубационный период.

В реальности в рамках проявления профессиональной активности постоянно происходят взаимные переходы в системе «операции — действия — деятельность». Операции, становясь целенаправленными, тем самым превращаются в действия. Действия, обретая мотив, преобразуются в деятельность. Возможен и обратный ход. Деятельность, утратив мотив, превращается в автоматически производимые действия, а бесцельные действия становятся простыми операциями.

Очевидно, что для того чтобы решить профессиональную задачу, Педагогу необходимо начать действовать. При этом любые действия людей вытекают из *нужд, потребностей, страстей и интересов* (Г. Гегель). С психологической точки зрения педагогическая деятельность реализуется в определенных педагогических ситуациях совокупности самых разнообразных действий — перцептивных, мнемических, коммуникативных, предметно-преобразующих, исследовательских, контрольных (самоконтрольных), оценивания

¹ Сластенин В. А. — М., 2002. - С. 63.

¹ Сластенин В. А. — М., 2002. - С. 5.

³ См.: Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания. — Пермь, 2001. - С. 63.

(самооценивания) и т.д. Эти действия подчинены определенным целям и направлены на решение педагогических задач, целенаправленно или стихийно, интуитивно осознаваемых учителем в педагогических ситуациях. Определенная совокупность таких разнородных действий определяет реализацию той или иной психолого-педагогической функции, представляя структурную организацию педагогической деятельности¹.

Т.Котарбинский дает развернутое праксеологическое представление о том, что такое действие: «Действовать и притом действовать обдуманно — это значит, изменить действительность более или менее сознательным образом; это значит стремиться к определенной цели в данных условиях при помощи соответствующих средств, с тем чтобы от существующих условий перейти к условиям, отвечающим поставленной цели; это значит включать в действительность факторы, в результате которых происходит переход от системы подлежащих определению начальных условий к системе определенных конечных условий. Действие, которое мы намерены осуществить, требует троякого определения:

- 1) определения цели;
- 2) определения условий, относящихся к действительности;
- 3) определения средств, приспособленных как к намеченной цели, так и к существующей действительности.

Цель, условия и средства — вот три элемента практической деятельности»².

Деятельность состоит из отдельных действий. «Единичное действие в онтологии — это слово, жест, намек, легкое касание, любое вербальное или невербальное воздействие, достаточное для выявления характера реакции, поступающей извне. Эта реакция, подкрепленная ответной рефлексивной реакцией субъекта, проясняет для него смысл задачи (на общение, управление, оказание поддержки и др.), позволяя осознать свой потенциал и возможность продуктивного действия»³.

Вот примеры типичных действий, которые совершает учитель: он входит в класс, задает вопрос, подходит к учащемуся, пишет на доске предложение, объясняет теорему, проверяет тетрадь и т.д. При этом каждый раз совершается целый ряд двигательных и мыслительных операций.

Критерии правильности педагогического действия. В обыденной жизни, оценивая то или иное действие, мы говорим о нем: умелое (неумелое), ловкое (неловкое), рациональное (нерациональное), продуманное, спонтанное и т.д. С позиций праксеологии

¹ См.: Зимняя И.А. Педагогическая психология. — М., 2000. — С. 270.

² См.: Котарбинский Т. Избр. произв. — М., 1963. — С. 785 — 786.

³ Гагин Ю.А., Дмитриев С. В. Духовный акмеизм биомеханики. — СПб., 2000. — 99.

действие может также оцениваться как правильное или неправильное. Правильность понимается в данном случае как вид безошибочности. «Правильно или нет» — критерий, привычный для педагога относительно оценки деятельности учащегося, воспитанника. Но чтобы решение профессиональной задачи оказалось правильным, действия специалиста также должны быть правильными¹. Это требует введения критериев и показателей «правильности» действия и/или деятельности. Рассмотрим критерии «правильности» как свойства, нормирующего профессиональную активность.

1. *Правильное действие успешно.* Успешность в данном случае означает способность обеспечивать успех деятельности. Педагогическая деятельность направлена на достижение педагогической цели (ближней, дальней, глобальной, конкретной), а педагогическое действие — на решение локальной педагогической задачи. Именно поэтому оценивать правильность того и другого возможно только в соотношении с целевой направленностью. А. С. Макаренко считал, что идеально проведенной операцией будет считаться только такая, при которой все указанные цели достигаются в наиболее оптимальном виде. Действие, не ведущее к достижению цели, признается неуспешным.

В знаменитом фильме-притче грузинского режиссера Тенгиза Абуладзе «Покаяние» прозвучала фраза, ставшая для поколения 1970—1980-х гг. знаковой: «Зачем эта дорога, если она не ведет к Храму»? Перефразируя ее в русле праксеологии, можно сказать: зачем произведено это действие, если оно не ведет к цели?

Итак, *если действие целесообразно и успешно, оно правильно.* Таким образом, понятия успешности, неуспешности, индифферентности профессионального действия приобретают смысл относительно конкретной цели и ситуации.

2. *Правильное действие полезно.* Полезность действия является свойством относительности. Причем его польза оценивается относительно той или иной цели. Полезным с точки зрения данной цели является такое действие, благодаря которому ее достижение облегчается либо становится возможным. По аналогии вредным с ПОЗИЦИЙ достижения цели будет действие, которое делает его невозможным либо затрудняет².

3. *Правильное действие эффективно,* т.е. приводит к нужным результатам при наименьших профессиональных затратах. Предпосылками эффективности действия принято считать его экономизацию, подготовленность и оснащенность. Эффективность дей-

¹ См.: Гагин Ю.А., Дмитриев С.В. Духовный акмеизм биомеханики. — СПб., 2000. - С. 99.

² См.: Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе. — М., 1975. — С. 106.

ствия во многом также зависит от его интенсивности. Например, прием погружения в педагогике основан на наращивании интенсивности действий. Действие тем экономнее, чем с меньшими затратами (физическими, психическими, финансовыми, организационными) оно произведено. Действие тем более подготовлено, чем детальнее и точнее представляет педагог образ (модель) его осуществления. К подготовительным действиям, которые облегчают, делают сложное действие возможным, относятся:

- устранение препятствий, способных снизить эффективность действий (в педагогической деятельности это может быть внутреннее нежелание аудитории идти на контакт, отсутствие необходимого для работы помещения, противодействие инициативе со стороны руководства и др.);

- предварительная подготовка необходимого оборудования и материалов (домашние педагогические заготовки; монтаж, наладка, проверка, размещение технических средств с учетом эргономических требований);

- подготовка всех субъектов-участников (концентрация силы, актуализация предпосылочных знаний, вход в рабочее состояние), результатом которой становится готовность начать деятельность (произвести необходимые действия);

- выработка детального плана.

Великолепные примеры обдумывания самых мельчайших действий при подготовке к работе мы находим в опыте Ш.А.Амонашвили.

Вот что он пишет: «Какими будут первые слова, с которыми я обращусь к детям? Эти слова мною найдены давно — "Здравствуйте, дети!" У нас в подготовительном классе будет 170 учебных дней, и столько же раз по утрам я буду произносить: "Здравствуйте, дети!" Впрочем, дело не в самих словах, а в том, каким голосом я их произнесу, какое будет у меня при этом выражение лица. А выражение лица должно соответствовать моему тону... Часто я оставался недоволен тем, как произношу свое приветствие: оно звучало то строго по-деловому, то слишком приподнято, празднично, а иногда (боюсь сознаться) — беспечно. А может быть, и не стоит ломать голову, думая о какой-то неуловимой тональности произнесения обычных слов приветствия? Может быть, нет здесь никакой педагогической проблемы?»

4. Правильное действие технологично. Технологичность — это способность по результатам действия с высокой степенью вероятности произвести запланированное изменение. Повышению технологичности способствует *инструментализация действий*. Под инструментализацией подразумевается:

- а) использование разнообразных методик и технологий, а не просто разрозненных приемов и способов деятельности. Опытный

педагог обычно владеет целым спектром как авторских, так и «чужих» методик и технологий, что обеспечивает ему вариативность действий;

б) использование в деятельности современных технических возможностей, причем включение в систему действий технических средств не должно являться для педагога самоцелью.

5. *Правильное действие отличается простотой исполнения.* Действие тем проще для исполнения, чем менее оно осложнено подробностями, мелкими дополнительными операциями, информационным «шумом», необходимостью импровизировать. По мнению В.Н. Котляра и В.А. Сластенина, объем и сложность педагогического действия определяются тем, что из требований и условий педагогической задачи охватывает и подчиняет единой цели учитель с помощью своего единичного акта действия.

Упростить действия можно за счет совмещения во времени операций, а также путем замены сложных элементов, фигурирующих в рамках действия, на более простые для восприятия и исполнения. Например, использование вместо римских цифр арабских значительно облегчает выполнение арифметических действий. Ту же роль выполняет автоматизация действий на основе приобретения профессиональных навыков.

Простота действий вовсе не означает их недостаточности. *Нехватка действий* из-за неумения приводит к тому, что деятельность как целостная система оказывается профессионально не обеспеченной, приобретает «рваный» характер. Вместе с тем *избыточность действий* оказывается так же непродуктивна, как и их нехватка. Суетливость движений, обилие «напрасных» слов, плохая ориентация в пространстве, где разворачивается активность специалиста, свидетельствуют о его низком профессионализме и неумении выстроить и оптимизировать действия. Вместе с тем у «действий про запас», составляющих потенциал активности педагога, способного сделать больше, нежели от него требует ситуации, есть своя праксеологическая перспектива. Они являются своеобразным материалом для обеспечения в будущем конкурентоспособности в профессиональной среде.

16. *Правильное действие эстетично.* От исполнения правильного действия у наблюдателей обычно остается глубокое эстетическое впечатление. Причем совершенное профессиональное действие оставляет ощущение легкости совершения. Кажется, что для этого не требуется никаких усилий. Опытные методисты замечают, что человек, призванием которого является педагогический труд, как правило, хорошо, становится красивым в момент включения в профессиональную деятельность.

7. *Правильное действие безопасно (валеологично).* Этот критерий чрезвычайно важен для педагогической деятельности. Можно по-

лучить вполне «приличный» учебный или дисциплинарный результат, но при этом загубить здоровье как ребенка, так и педагога.

8. **Правильное действие совершается в правильном состоянии его участников.** Любая профессия требует от специалиста вхождения в определенное рабочее состояние. Спортсмен разогревает мышцы, вокалист распеваётся, артист входит в образ, ученый отстраняется от внешних раздражителей, углубляясь в решение проблемы, и т.д. Педагогу также необходимо настроить себя на определенную волну продуктивного человеческого взаимодействия, подготовить речевой аппарат к длительной нагрузке, «поймать» психофизиологическое состояние, наиболее подходящее к той или иной рабочей ситуации, снять нервное напряжение, накопившееся после общения с администрацией, преодолеть усталость, накопившуюся к концу рабочего дня, подавить раздражение по поводу неудавшегося урока или тяжелого разговора с родителями, войти в резонанс с общим настроением аудитории. Если учитель не находится в рабочем состоянии, любые его действия будут неэффективны. Мало того, они могут сыграть разрушающую роль прежде всего в отношении самого педагога.

Подготовка к правильным действиям. Умение правильно действовать требует длительной предварительной подготовки. Причем речь идет как о внешнем, так и о внутреннем обеспечении правильности, она может достигаться путем *автоматизации действий* через приобретение профессиональных навыков; примером может служить отработка словесных клише, продуктивных в той или иной типовой ситуации деятельности (формулировка вопросов на понимание и на развитие в структуре регламентированной дискуссии или в рамках игротехнического события; стандартизированный ответ сотрудника учреждения по телефону и др.). Правильность действий вырабатывается также по мере *освоения ритуально педагогических* (традиционных, с неизбежностью многократно повторяемых) *действий*.

Продуктивным может оказаться *подражание правильным действиям* более опытного и компетентного специалиста. Такое подражание хотя и полезно, но с праксеологической точки зрения таит некоторую опасность. Не всегда внешнее следование действиям коллеги без понимания внутренних механизмов их успешности способно обеспечить должный эффект. Например, в рамках игротехнической деятельности простое повторение педагогом увиденного с позиции участника игры почти всегда обречено на неудачу.

Правильность действия зависит также от его *интенсивности*. Чрезвычайно важно формировать умение отсекающее лишнее: например, при чтении лекции лучше использовать один наиболее яркий пример, чем перегружать рассказ многочисленными фактами.

Для профессионала необходимо также научиться демонстрировать окружающим признаки готовности к дей-

ствию'. Например, опытный педагог знает, что дисциплина учащихся напрямую зависит от внутренней готовности учителя «удержать» аудиторию. Взрослые слушатели, студенты, учащиеся безошибочно считывают состояние педагога по мельчайшим оттенкам его поведения уже в момент его появления на пороге класса (аудитории).

На основе принципа антиципации (опоры на предыдущий опыт) можно предвидеть успешность или не успешность своих действий и тем самым предотвратить профессиональную неудачу. Таким образом, замещение (предварение) внешних действий наблюдением и размышлениями, внесение в деятельность рефлексивного начала способно повысить шансы на обеспечение правленности действий педагога.

Для рассмотрения продуктивности педагогического действия как логической составляющей профессиональной деятельности полезно обратиться к понятиям «*предпосылочное действие*» и «*последствие*». Предпосылочные действия (операции) обеспечивают формирование объективной основы для действий, которые будут совершаться следом за ними. Опытные педагоги хорошо знают, что без совершения предпосылочных действий многие дальнейшие операции заведомо будут неэффективными либо вообще безрезультатным и.

Эффект педагогического последствия обусловлен фактом глубокой личностной включенности (погруженности) субъектов в деятельность независимо от того, выполняется она высокопрофессионально или из рук вон плохо. В этом случае после формального прекращения деятельности наблюдается некоторая (психологическая, двигательная и др.) инерция, связанная с длящимся во времени позитивным или негативным переживанием результатов, осознанием нового опыта, переосмыслением своей позиции, своих действий. В какой-то мере с эффектами последствия в педагогике связано понятие отсроченного результата. Многие профессионально-педагогические действия рассчитаны именно на последствие, хотя совершая то или иное действие, не всегда возможно предугадать результат.

Оценка реальности профессионального действия. Прежде чем ставить перед собой задачу выбора правильных действий, необходимо четко представлять, можно ли вообще на данный момент осуществить желаемое действие. При объективной возможности совершения педагогического действия его выполнение становится для профессионала чисто технологической проблемой, которая упирается в вопросы владения инструментарием.

' Т. Котарбинский использует для обозначения таких проявлений термин «потенциализация», обозначающий демонстрацию своего потенциала активности, готовности успешно действовать.

В практике встречаются профессиональные моменты должностования, когда специалист вынужден совершить те или иные действия независимо от его субъективной оценки их целесообразности и возможной результативности. В этом случае он берет на себя ответственность за содеянное. В работе педагога бывают ситуации как *вынужденного действия* (сверху спущены сроки, существует социальный заказ), так и *вынужденного бездействия*. Следует обратить внимание на то, что при определенных условиях именно профессиональное недеяние может оказаться продуктивным. Существует *несколько причин выхода из действия* (отказа действовать):

- цель навязанного извне действия противоречит внутренним принципам бытия специалиста в профессии (по его мнению, антигуманна, несвоевременна, надуманна, конъюнктурна);
- педагог как профессионал заведомо уверен в безрезультатности данного действия;
- профессионалу необходима остановка в деятельности, оказавшейся непродуктивной, чтобы найти причину неудачи;
- субъект обнаружил свою профессиональную некомпетентность, которая может принести вред участникам педагогического процесса;
- в данной ситуации более целесообразно делегировать активность другим специалистам;
- вместо запланированного действия необходимо произвести другое (предпосылочное, корректирующее);
- возникла новая, более продуктивная, концепция решения задачи.

Фактически во всех этих случаях субъект оценивает как заведомо неправильные, неэффективные — либо качество производимых ранее действий, либо свое профессиональное качество, либо педагогическую ситуацию в целом. Таким образом, выбор недеяния может оказаться подлинно профессиональным поступком.

Критерий рациональности решения действовать именно так, а не иначе, может быть предложен на основе математической аналогии. Существуют задачи в одно, два или три действия. Наиболее сложные требуют цепочки из многих действий. В некоторых случаях по условиям задачи необходимо найти более краткое (рациональное) ее решение. В других — достаточно просто выполнить ее, неважно, каким путем. Последний вариант обычно предлагается в решении задачи инновационного характера (путь пока неизвестен) или в случае слабой подготовки субъекта к ее решению (хоть как-то, но пусть решит).

4.2.2. Правильная организация совместных педагогических действий

В работах по праксеологии встречается *понятие многосубъектное действие*. Оно существенно отличается от индивидуального

действия по многим параметрам. Совокупный субъект обладает более широким кругом компетенций, нежели индивид. Помимо большого энергетического потенциала совместного действия, о котором уже шла речь, важно обратить внимание на его временные параметры. Приложение совместных усилий членами совокупного субъекта к предмету может осуществляться синхронно, т.е. одновременно (например, группа учителей на интегрированном уроке, игротехническая команда), или асинхронно, если они разнесены во времени.

В педагогической деятельности мы чаще всего имеем дело со вторым вариантом.

Любой образовательный процесс предполагает последовательное влияние на человека самых различных людей (воспитателей детского сада, педагогического коллектива школы, профессорско-преподавательского состава факультета, педагогов-организаторов подросткового клуба и др.). Факт непрерывности образования «растягивает» ситуацию совместности педагогической деятельности на все пространство жизнедеятельности человека. В этом случае координация совместных действий оказывается затруднительной.

Зачастую действия, которые производит тот или иной педагог, вместо эффекта со-деятельности приобретают характер антидеятельности, противодеятельности по отношению к предыдущим действиям его коллег.

Так, при переходе из начальной школы в среднюю школу или при поступлении после школы в вуз, или переходя от школьной к досуговой деятельности и обратно, подрастающий человек почти всегда сталкивается с носителями противоположных педагогических позиций.

Требование преемственности педагогической деятельности (позитивной кооперации) в условиях асинхронности совместных действий выполнимо, если каждый из субъектов, вступающих в образовательный процесс, будет, опираясь на диагностические данные о предпосылочном опыте своих подопечных, действовать *по принципу взаимодополнения и компенсации профессиональных усилий*. В противном случае может возникнуть *эффект негативной кооперации*, который выражается в том, что педагоги начинают мешать своими действиями друг другу. В такой ситуации учащимся (воспитанникам) самим приходится противодействовать нарастающему хаосу разнородных педагогических влияний, интегрируя и корректируя их в зависимости от своих субъективных установок и возможностей.

Важной праксеологической проблемой является разделение и специализация действий в структуре совокупного субъекта. Анализируя пути ее решения, следует обратиться к понятиям *органичности* и *организации*.

Терминологическая справка

В данном случае под *органичностью* подразумевается максимально гармонизированная система функциональных связей и отношений, а под *организацией* — система внутренних зависимостей сложного объекта и/или сам организованный таким образом объект.

Конечно, рассмотрение социальных институтов, таких как школа, министерство, вуз, фирма, агентство, в качестве реально действующих субъектов является аналитическим приемом. Однако опыт показывает, что, используя положение о сходстве органичных коллективов с растительными и животными сущностями, можно провести диагностику их жизнеспособности¹.

Только четкое знание функциональных обязанностей в сочетании с инициативой как способностью к самопроизвольному выполнению действий обеспечивает развитие организации. Разделение труда внутри организации может быть явлением разовым, ситуативным или постоянным. При⁴ этом формирование сферы компетенций лучше производить так, чтобы их совокупность создавала органичный комплекс, способствующий гармонизации жизнедеятельности. Применительно к педагогическому учреждению следует подчеркнуть первичность для профессионального успеха живых человеческих взаимоотношений, того, что составляет психологический климат совместной деятельности.

В классических работах по праксеологии существенными для продуктивности совместных действий считаются объединение персонала «общими узами позитивного взаимодействия», а также позитивное отношение к оборудованию, находящемуся в сфере профессионального взаимодействия². В профессии «человек—человек» праксеологическая необходимость приобретает несколько иной оттенок стандартизации значительного числа профессиональных действий. Очень важно, чтобы требование стандартизации не было в итоге распространено на людей. Т. Котарбинский считает, что освобождение «от удрученности специализации» ожидает нас не на пути отказа от нее, а на пути углубления, расширения границ собственной области действий, на пути сопровождающего этот процесс качественного расцвета.

Внутри совокупного субъекта рождается потребность в синхронизации и интеграции действий. Условием рациональной интеграции действий является их оптимальная координация (согласованность), которая может быть рассмотрена как концентрация (накопление) действий или информации относительно общей цели. Поэтому одной из важнейших функций руководителей становится

¹ См. описание методики «Рентгеновский снимок педагогического коллектива» в заданиях к параграфу 7.3.

¹ См.: Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе. — М., 1977. — С. 101.

ся информирование всех членов коллектива (информированность кадров и информационная насыщенность пространства, в котором находятся сотрудники). Среди требований к хорошей информационной службе можно отметить:

- полноту и достоверность информации;
- быстроту предоставления информации (доступа к ней);
- детальность, однозначность, общность языка (арго, сленг, тезаурус);
- правильный выбор принципа упорядочения информации (каталогизация, банки данных) и ее адресности (для всех сотрудников, по категориям, индивидуально, для служебного пользования);
- инструментализация способов информирования (например, установление оповещающих систем на всей территории действия профессионального сообщества).

Для распределения совместных усилий во времени необходимо также четко определить сроки выполнения действий. Для структурирования и упорядочения совместных действий целесообразно ввести единые программы, сетку часов, рабочие циклы (циклограммы).

К совокупному субъекту педагогической деятельности, каким является, например, коллектив образовательного учреждения или организации, применимо понятие *комплекс*.

Терминологическая справка

Комплекс — сложный объект, в котором все части образуют единую совокупность с точки зрения функционирования в соответствии С общей целью. Это понятие может быть использовано как в организационном, так и в биологическом смысле

Нарастание сложности комплекса диктует необходимость изменения его состава и структуры по мере изменения обстоятельств и профессиональных задач. Под *интеграцией усилий* сотрудников со стороны руководителя подразумевается не только создание, но и сохранение профессионально-педагогического потенциала данной совокупности. Одним из правил продуктивного взаимодействия является наличие запасных составляющих (резерв кадров, запасов оборудования). Запас в данном случае — это совокупность ресурсов, доступных для использования и накопленная в коллективе, превышающая неотложные потребности.

В качестве примера можно привести извечную проблему замещения заболевших учителей. За рубежом существуют специальные агентства, в которых собран банк данных о педагогах-почасовиках. В этой роли могут выступать ранее успешно работавшие пенсионеры, студенты педагогических вузов и др. Аналогичным образом в

отечественной практике в ряде случаев организована работа нянь и гувернеров, социальных работников «по вызову».

Праксеологический подход требует установления приоритетов в подготовке кадровых резервов и ресурсов. В сложном контексте, которым является образовательное учреждение, воспроизведение кадров целесообразно начинать с уровня руководителей и уникальных мастеров, профессиональной миссией которых является воспитание и обучение преемников. Повышение квалификации и переобучение персонала эффективнее проводить «командой». Только в этом случае образуется некая критическая масса сотрудников, способных к решению профессиональных задач на новом уровне.

В структуру обучения корпоративного субъекта обязательно входит подготовка к решению праксеологических задач. Одной из них является переход от корпоративного к индивидуальному мышлению и обратно. Со стороны индивида необходимо наличие готовности и способности войти в состав совокупного субъекта и интегрироваться с ним. Эта процедура требует определенного усилия, напряжения, поскольку существует риск потери своего «я», пугает неизвестность предстоящего опыта. Специальной инструментовке подлежит и момент выхода из состава совокупного субъекта в индивидуальную форму деятельности.

Важной в праксеологическом смысле интегративной характеристикой совокупного субъекта является *срабатываемость* — интегративная характеристика совместной деятельности с точки зрения возможности обеспечить ее продуктивность в данном составе субъектов. Для того чтобы люди смогли сработаться, необходим комплекс предпосылок:

- психофизиологических (совместимость индивидуальных темпов выполнения работы по принципу резонанса или дополнения);
- социально-психологических (чувство комфорта делового и личностного общения);
- организационных (четкое разделение и понимание функций, система координации действий партнеров, установка на взаимное содействие в достижении цели).

Так, в правильно работающей группе специалистов:

- создается позитивная взаимозависимость (целевая, функционально-ролевая, ресурсная), в том числе связанная с возможностью успеха и награды по результатам совместной деятельности;
- обеспечивается сочетание индивидуальной оценки работы (трудового вклада) каждого члена группы в отдельности и группы в целом;
- не уверенные в себе и неопытные работники могут найти социально-психологическую и профессиональную поддержку;

-происходит так называемый «сдвиг к риску», когда легче принят* инновационное решение и сделать выбор необходимого действия сообща.

Освоение основных правил работы в составе группы основывается на понимании и овладении механизмами формирования качественных признаков группового субъекта. Остановимся лишь на тех, которые имеют деятельностную природу. Важным праксеологическим признаком совместности групповой деятельности является *способность ее участников включаться в согласованные действия*. Это требует четкого распределения операций, взаимобмена действиями и их результатами, умения сообща планировать работу, рефлексировать над ее ходом и результатами. Совместности также предполагает наличие высокой степени культуры коммуникации, открытости, взаимопонимания.

Работа в группе требует внимания к качеству отношений между людьми, друг к другу. Внутри группового субъекта возникает «поле напряжения», или полевой эффект (К.Левин), в рамках которого действуют психологические эффекты давления и стимулирования, т.е. направленного социально-педагогического влияния на каждого из членов группы. Это «тотальное поле сил» формирует сплоченность как чувство принадлежности к группе и желание в ней остаться. На определенной стадии сплочения начинает действовать эффект вбирания, впитывания общих ценностей. Пытатаями, уменый групповой результат может присваиваться отдельными участниками, становясь индивидуальным достоянием. (Вот почему «командное» повышение квалификации для совокупного субъекта более эффективно, нежели индивидуальное.)

Для хорошо организованной группы характерна *заинтересованная Обратная связь*, касающаяся правильности своих профессиональных действий. Она оказывается более продуктивной, если внутри группы:

-Происходит осознанная замена оценивающей, осуждающей коммуникации на описательную;

-контролирующее поведение замещается поддерживающим, обеспечивающим совместное обсуждение индивидуальных проблем профессиональной деятельности.

Особенностью группового субъекта как своеобразного биосоциального организма является его *способность к динамике в качестве единой целостности*. На фоне вариативности исходных установок и ценностно-смысловых ориентации участников группы формируется подвижная структура отношений. Согласно Т. Парсонсу, происходит ориентация социального действия по линиям «экспрессивность — инструментальность»; «господство — подчинение». В силу этого праксеологически важно содействовать развитию внутри группы продуктивной системы лидерства, иерархии статусов, распределения ролевых и функциональных обязанностей, того, что

принято называть *групповой динамикой*. Параллельно необходим учет границ и объема профессиональных знаний, опыта, реакций субъекта в целом, т. е. диагностика его группового потенциала относительно достижения заданной педагогической цели.

Наблюдение за ходом и результатами совместной групповой работы позволяет определить границы и объем знаний, опыта, реакций конкретного совокупного субъекта — его групповой потенциал относительно достижения желаемой профессионально-педагогической цели. Это задает направление совместного группового развития и оказывает влияние на индивидуальное профессиональное продвижение каждого из участников группы.

Внутри педагогического сообщества сегодня, к сожалению, во многом утрачена культура работы в коллективе, который является более упорядоченным и социализированным, нежели группа, совокупным субъектом. *Педагогический коллектив можно определить как формализованную социально-психологическую общность людей, функционирующую в рамках образовательной организации.* Жизнедеятельность коллектива подчинена четкому социально-педагогическому нормированию. Согласно положениям, сформулированным в работах Л.С.Выготского, по мере развития коллектив как целостный социально-педагогический организм овладевает собственным поведением, параллельно изменяя поведение каждого из его участников.

Для педагогического коллектива как разновидности совокупного субъекта в отличие от группы характерно наличие определенной формально установленной среды, где разворачивается его жизнедеятельность. В рамках этой среды также действует «поле интеллектуально-морального напряжения» (А.Т.Куракин, Л.И.Новикова), формирующееся как результат воплощения и воспроизводства норм, ценностей, системы отношений, обязательных для всех членов коллектива. Из этого следует, что формы организации коллективного труда предполагают наличие не только добровольных, но и принудительных ситуаций взаимодействия.

Коллективный результат складывается из интеграции, или суммирования, усилий каждого из его членов, а его эффективность основана на системном разделении функций при выполнении общественно значимой деятельности, направленной на достижение общей цели. При этом внутри коллектива складываются отношения особого типа, названные А.С.Макаренко отношениями «ответственной зависимости».

Опыт показывает, что для организации коллективной жизнедеятельности необходимо:

- наличие общих требований, правил и принципов совместной жизнедеятельности, выработанных или принятых сообща, т. е. конвенциональных;

- понятность и доступность этих правил всем членам коллективного сообщества;
- соблюдение адекватных правил распорядка жизни и системы отношений в течение достаточно длительного периода коллективного развития, в котором выделяются определенные этапы (стадии, циклы);
- возможность творческого развития форм коллективной жизнедеятельности на основе принятых правил и принципов.

Время от времени каждому педагогу (и особенно руководителям сферы образования) приходится совершать некие профессиональные действия перед большим количеством людей: например, выступать на педагогическом совете или методической конференции, предъявлять или защищать результаты опытной (экспериментальной) работы, участвовать в конкурсах педагогического мастерства.

Диагностические опросы показывают, что все категории педагогических работников (кроме военных преподавателей и людей, имеющих опыт пионерской и комсомольской деятельности) весьма низко оценивают свою готовность и способность к работе с большими массами учащихся и их родителей. Аналогичная ситуация складывается в вузовской практике при необходимости лекционной работы с большим потоком студентов.

Здесь мы имеем дело с еще одной разновидностью совокупного «субъекта»¹. Его можно обозначить терминами «фронтальный», «массовый», «ситуативный». В толпе резко снижается степень проявлений субъективности и субъектности, а также уровень индивидуального самосознания и ответственности, происходит деперсонализация, унификация, взаимоуподобление, актуализируются бессознательные реакции, человек наиболее подвержен психологическому заражению, подражанию, следованию социально-политической конъюнктуре или моде. Чтобы правильно действовать в таких ситуациях, необходимо освоить способы социально-психологической интеграции ситуативной общности людей в «единый организм»* через такие механизмы, как эмоциональная направленность энергии, аккумуляция настроения, регуляция состояния и характеристичности, введение в систему взаимодействия неперсонифицированных механизмов, придающих динамизм и энергетическую мощь. При этом для эффективного воздействия на массу людей важна не столько логичность и аргументация, сколько эмоциональное влияние, харизматичность стоящего перед ней человека.

Праксеологический практикум

I. Используя словарные статьи из Российской педагогической энциклопедии (М., 1993, Т. 1), дайте сравнительную характеристику понятий «действие» и «деятельность».

¹ Кавычки даны неслучайно, поскольку речь идет о не вполне субъективных прояснениях.

П. В соответствии с подходом к анализу состава профессиональных действий, предложенным Е.А.Климовым, выделяют: двигательные, познавательные (гностические) действия, действия межличностного общения и согласования усилий. Проведите наблюдение за деятельностью коллег-педагогов (или проанализируйте видеозапись фрагментов собственной педагогической деятельности) и попытайтесь выделить и конкретизировать назначение профессиональных действий, принадлежащих к каждой из названных групп.

III. Т. Котарбинский выделил следующие элементы правильного действия:

- большую скорость движения (в пределах задания и действия необходимого органа);
- меньшие усилия выполнения (по субъективному ощущению усталости);
- большее приближение к тому, что было намечено (чистота исполнения);
- большую степень автоматизации движений;
- большую непрерывность;
- большую уверенность;
- объединение действий в одно целое (укрупнение, замена нескольких импульсов одним).

Конкретизируйте данный перечень применительно к педагогической деятельности. Являются ли перечисленные требования к правильному действию исчерпывающими для педагога?

IV. Действия, которые совершает педагог, обычно представляются ему правильными и однозначными. Ему также кажется, что он понимает смысл того, что делают учащиеся. Однако, оказывается, участники образовательного процесса могут по-разному трактовать действия друг друга.

Сравните и прокомментируйте приведенные ниже данные, полученные в результате экспресс-диагностики представлений учителей и школьников о том, что каждая из этих категорий делает на уроке (см. рис. 2, 3).

Ориентиры для анализа: что и почему выступает на первый план в восприятии друг друга у обеих сторон (внешние проявления активности, внутреннее состояние, отношение к делу, к участникам процесса обучения, получение результата).

V. Прочитайте приведенный ниже отрывок из книги А. С. Валявского «Как понять ребенка». Сравните его содержание с информацией, полученной в ходе выполнения предыдущего задания. Чем профессиональная позиция этого автора отличается от реальной ситуации, зафиксированной в приведенных выше данных микроисследования?

А. С. Валявский про действия Ученика:

«— Как нам определить, учишься ты сейчас или нет?

- Не знаю.
- Ты подумай, чтобы сравнить свои мысли и свое незнание с нашим.

Таким разговором, нам кажется, мы должны начинать общение со своими учениками каждый год. Хотя бы первую сентябрьскую неделю

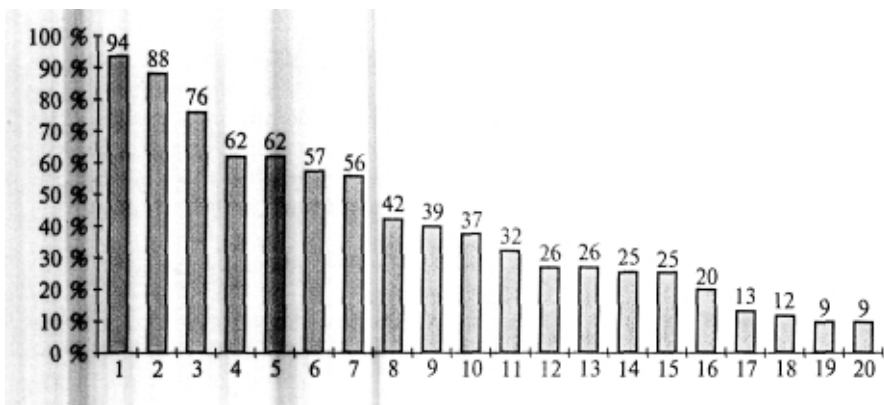


Рис. 2. Что делает на уроке учитель (по итогам опроса учеников 10-х и 11-х классов):

1. Объясняет материал, дает знания.
2. Опрашивает, проверяет.
3. Нервничает.
4. Кричит, ругается.
5. Шутит, улыбается.
6. Говори!.
7. Помогает, заботится, понимает.
8. Функционирует (ходит, сидит, стоит).
9. «Спит», отдыхает, ничего не делает.
10. Мучает, вредничает.
11. Внушает страх, не понимает, несправедлив.
12. Устает, равнодушен, безразличен.
13. Восторгается.
14. Воспитывает.
15. Занимается собой, своей персоной, своими делами.
16. Любит предмет, интересен, талантлив.
17. Красив, обаятелен, симпатичен.
18. Спокоен, уравновешен.
19. Мягко, вежливо, воспитан.
20. Эмоционально открыт.

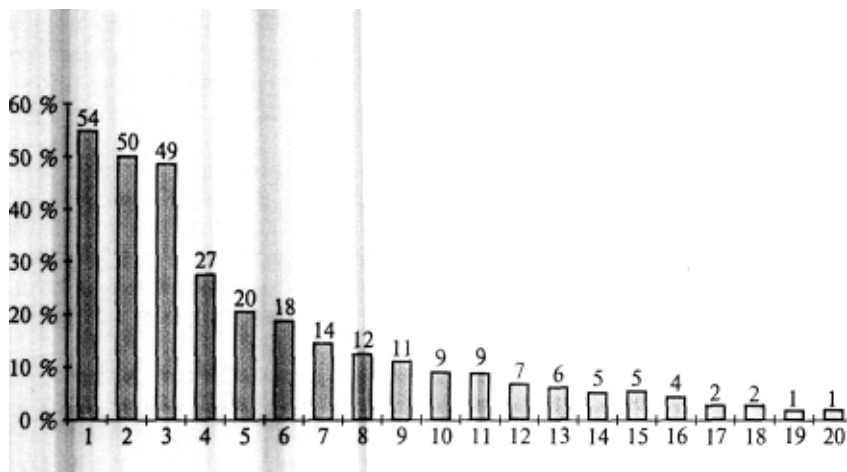


Рис. 3. Что делает на уроке ученик (по результатам опроса учителей):

1. Отвлекается, присутствует, отсутствует.
2. Функционирует (пишет, слушает, читает, сидит).
3. Думает, размышляет, рассуждает.
4. Смеется, улыбается, радуется.
5. Дергает соседа и учителя.
6. Говорит.
7. Творит, создает, делает открытия для себя.
8. Удивляется, интересуется, фантазирует.
9. Нервничает, боится, устает.
10. Огорчается, переживает.
11. Рисует.
12. Общается с друзьями.
13. Сопереживает.
14. Играет.
15. Мучается, скучает.
16. Двигается.
17. Ноет.
18. Общается с учителем.
19. Ждет оценки.
20. Любит.

отводить только общению с учениками по поводу главных вопросов, в том числе и вопроса "Кто такой ученик?" Если "любой-классник" не примет хоть какие-то наши представления об ученике, он не будет учиться у нас, так как цели наши будут разными. Не только он должен признать себя Учеником, но и мы должны признать себя его Учителем. И то, и другое представление накладывает на каждого свои обязательства перед самим собой, побуждает нас к действиям, по которым можно судить об их сущности. Теперь мы можем предложить Вам и свой перечень действий Ученика, надеясь, что Вы уже подумали над своим. Дополните его сами.

Ученик:

СЛУШАЕТ

СМОТРИТ

ОТВЕЧАЕТ

СПРАШИВАЕТ

ДЕЛАЕТ

УЧАСТВУЕТ

ПРОСИТ

БЛАГОДАРИТ

ПОМОГАЕТ

ЗАБОТИТСЯ

ТРУДИТСЯ

ЗДОРОВАЕТСЯ

ПРОЩАЕТСЯ

ПРИХОДИТ ВОВРЕМЯ

ИЗВИНЯЕТСЯ

ТЕРПИТ

ПРОЩАЕТ

ВЕРИТ

НАДЕЕТСЯ

ЛЮБИТ».

А. С. Валявский про действия Учителя:

«Ко всем известным определениям Учителя, собранным нами, мы можем добавить еще одно: "Это тот, кто поддерживает в Ученике все эти действия, сознательно учит этим действиям, и прежде всего своим личным примером". Каждый понимает абсурдность попыток научить другого тому, чему не следует сам учитель. Смешон врач, попыхивающий трубкой и призывающий больного бросить курить! Неумен учитель, не пользующийся главнейшими словами-поступками, но призывающий к ним.

Главнейшие слова-поступки:

ЗДРАВСТВУЙТЕ

ПОСМОТРИТЕ

ПОСЛУШАЙТЕ

СКАЖИТЕ

СДЕЛАЙТЕ

ВОЗЬМИТЕ

ПРОСТИТЕ

МОЖНО?

ХОРОШО!

ДА, ХОРОШО!
СОГЛАСЕН!
СПАСИБО!
БЛАГОДАРЮ!
ПРОЩАЙТЕ!
ДО СВИДАНИЯ!»¹

VI. Подумайте над приведенными ниже вопросами.

1. Следует ли на основании приведенных в параграфе критериев делать вывод о том, что судить, было ли педагогическое действие правильным или нет, можно только после получения того или иного результата?

2. Можно ли отождествлять понятия «правильность действий педагога» и «мастерство педагога»?

VII. Продолжите рассуждение, выбрав одну из начальных фраз, наиболее отвечающих вашей служебной (учебной) ситуации:

- у меня нет заинтересованности в хорошей работе, так как...;

- Я заинтересован(а) в хорошей работе, потому что...

VIII. Подумайте, насколько точно вы представляете круг своих обязанностей. Могли бы вы делать больше, чем вам поручают (физически, в силу уровня компетентности, по желанию, интересу). Если вы руководитель, тот же вопрос задайте себе относительно своих подчиненных.

IX. Оцените свое умение актуализировать педагогический потенциал группового субъекта.

Для этого ответьте на вопросы, представленные ниже.

1. Зачем для решения поставленной педагогической задачи нужен именно групповой субъект? Если на этот вопрос вы не сумеете внятно себе ответить, дальнейшие вопросы отпадают сами собой.

2. Какова предполагаемая цель групповой работы и ожидаемые результаты — как групповые, так и на уровне каждого из участников?

3. Каков будет механизм формирования группы (на основе дифференцированной диагностики, спонтанно, по запросам участников, методом случайного выбора)?

4. Как будет обозначено групповое пространство (оформление территории, правила взаимодействия, атрибутика)?

5. Как будут заявлены ваше место и позиция во взаимодействии с группой (снаружи, внутри, лидер, равноправный участник и др.)?

6. Как будет задана структура группы (путем свободного выбора участников, через ролевые позиции, естественное распределение лидерства, сменные позиции и т.д.)?

7. Как будет организована деятельность группы (по заданному образцу, поэтапно согласно вашему плану, в естественном потоке общения, регламент будет выработан совместно и др.)⁹

8. Как планируется отслеживать групповую динамику? Нужны ли для этого дополнительные технические или иные средства (видеокамера, диктофон, флип-чаты, матрицы наблюдения) и специалисты (психолог, конфликтолог, игротехник и др.)?

9. Какие формы коррекции внутригрупповых профессионально-личностных отношений могут быть использованы?

10. На каком временном промежутке группа будет существовать как единый организм (на период тренинга, на время реализации проекта, пока не будет решена проблема, пока группа не «изживет себя» естественным образом)?

11. Как будет инструментован выход сотрудников из групповой работы?

А теперь продолжите предложения.

1. Мне легче работать с группой разновозрастного состава (с людьми одного возраста), потому что...

2. Мною освоены следующие формы групповой генерации идей...

3. Я владею такими формами организации обратной связи при работе в группе, как...

4. Алгоритм управления групповой динамикой включает...

Проанализируйте полученные ответы. На основании сравнения диапазона своих умений с характеристиками групповой работы, приведенными в этой главе, оцените свою готовность управлять деятельностью (работать в составе) группы. Наметьте направления своего профессионального самосовершенствования.

Х. Оцените свою готовность работать в составе коллектива (с коллективом), дав ответы на приведенные ниже вопросы.

1. Был ли у вас опыт коллективной жизнедеятельности (в школе, летнем лагере, творческом объединении, по месту работы и др.)?

2. Каким вы считаете этот опыт (успешным, неуспешным, радостным, печальным, никаким)?

3. Какие признаки коллектива вы можете перечислить?

4. Что в первую очередь отличает коллективную жизнедеятельность?

5. С чего следует начать формирование трудового коллектива?

6. По каким показателям вы можете судить о том, что ваш коллектив развивается как единое целое?

7. Какие «классические» работы о воспитании коллектива вы читали?

ХІ. Попробуйте ответить на извечный вопрос, встающий перед руководителями педагогических коллективов: «Что лучше для успешной работы, ориентированной на результат: созвездие самодостаточных учителей-мастеров (маститых профессоров), каждый из которых по отдельности способен постоянно показывать очень высокие результаты, или сплоченный коллектив не слишком опытных и именных специалистов, способный сработаться в короткие сроки?» Аргументируйте ответ.

ХІІ. Оцените свою готовность работать фронтально, ответив на следующие вопросы.

1. Испытываете ли вы дискомфорт в местах большого скопления людей?

2. Есть ли у вас опыт работы на сценической площадке?

3. Способны ли вы привлечь к себе внимание большого количества людей? Если да, то за счет чего? Если нет, то, как вам кажется, почему?

4. Можете ли вы заразить окружающих своим настроением, своими идеями?

5. Чувствуете ли вы «нерв» толпы (ее настроение, ожидания, уровень тревожности, агрессивности)?

6. Находясь на трибуне (на сцене), воспринимаете ли вы отдельных людей в зале, способны ли установить с ними зрительный контакт?

7. Что вам больше нравится при выступлении в большом зале: читать по заранее заготовленному тексту, говорить, руководствуясь тезисами, импровизировать в зависимости от реакции зала?

4.3. Результаты, продукты и эффекты педагогической деятельности

В самом общем значении *под результатом какой-либо деятельности можно понимать необратимые последствия ее осуществления*. Итога деятельности педагога принято обозначать терминами «результаты», «продукты», «эффекты», «достижения». При оценке качества педагогической деятельности используются понятия «результативность», «эффективность», «продуктивность».

Если педагогам задать вопрос о результатах педагогической деятельности, как правило, последует перечисление личных достижений учеников (воспитанников): их отметки, награды, победы, случаи поступления в вузы, выбор профессии и т.п. Но разве они являются результатами деятельности педагога? Ведь не секрет, что успехи воспитанников или учеников могут быть достигнуты вовсе не благодаря усилиям педагога, а даже порой и вопреки им.

Получается, что вольно или невольно педагоги как бы приписывают себе *результаты деятельности учеников*, полагая, что эти достижения всецело зависят от их работы, а потому и считают их результатами собственной деятельности.

Эта практическая проблема прекрасно проиллюстрирована в стихотворении Феликса Кривина «Курица и змея», или «О воспитании»:

Подложили наседке змеиные яйца.
Смотрит бедная курица и удивляется:
«Что за дети растут — настоящие змеи,
Может быть, я воспитывать их не умею?»
А змею положили на яйца наседки...
У нее оказались прекрасные детки,
Потому что змея относилась к ним строго...
До чего же ответственна роль педагога.

Рассматривая вопрос педагогической деятельности, можно выделить несколько проблем, каждая из которых имеет самостоятельное праксеологическое значение. Прежде всего *проблему сущности* (что понимать под результатами и результативностью педа-

гогической деятельности?). Затем *проблему достижимости* (как достигать желаемых результатов, какой должна быть педагогическая деятельность, приносящая результаты?). И наконец, можно выделить *проблему оценивания* (как оценить и измерить результативность деятельности?).

Логика здравого смысла требует поиска ответов на поставленные вопросы именно в том порядке, в котором они обозначены, а никак не наоборот. Между тем в реальной практике зачастую сначала берутся за проблему оценивания, потом обсуждают, что и как следовало делать, и только затем задаются вопросом, чего же надо на самом деле достигать и что оценивать.

Вопрос о том, что можно считать результатом педагогической деятельности, не так прост, как кажется на первый взгляд. Дело в том, что все виды педагогической деятельности тесно связаны с процессами, протекающими независимо от педагога. Как же выделить то, что действительно было получено благодаря педагогической активности? Одни ученые склонны видеть педагогический результат в усвоении содержания образования (усвоение учащимися знаний, умений, навыков, эффективность усвоения учебного материала, отношение учащихся к учебному труду, качество знаний и умений учащихся). В данном случае представление о результате педагогической деятельности связывается с результатами процесса обучения.

Другие исследователи указывают на результат, который может стать следствием разных видов педагогической деятельности, поскольку связан с изменением личности ученика, его развитием, приобретением новых способностей, стимулированием самосовершенствования, пробуждением внутренних процессов. «Продолевая внутренний ход развития, эти изменения становятся затем внутренним достоянием самого ребенка»¹. Причем они происходят независимо от качества полученного вещественного (предметного) результата. Известный советский дидакт И.Я.Лернер, рассматривая педагогический результат как психические изменения в структуре личности, сделал по этому поводу замечание, с которым трудно не согласиться: «Ученик, не усвоивший учебный материал, не остается прежним»².

Результатами воспитания в педагогике традиционно считались позитивные изменения, происходящие в личности ребенка под влиянием воспитателя. Результат воспитания (воспитательной деятельности) оценивался с позиции тех или иных положительных, социально-ценных качеств личности, таких как мировоззрение,

¹ См.: *Выготский Л. С.* Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Избранные психологические исследования. — М., 1956. — С. 450.

² См. психологические и педагогические исследования, связанные с проблемами результата педагогической деятельности, Ю. К. Бабанского, В. П. Беспалько, Л. С. Выготского, Б. П. Есипова, И. Я. Лернера, В. Оконя, Д. Б. Эльконина.

убежденность, дисциплинированность, коллективизм, общественная активность, самостоятельность, трудолюбие, интернационализм, патриотизм и др.

Попытка создания более целостного представления о результатах воспитательной деятельности сопровождалась введением обобщающего понятия «воспитанность» (по аналогии с обученностью, а в современных источниках — образованностью). В качестве интегративных личностных образований, представляемых как возможный результат педагогического процесса, в теории педагогики в разные периоды рассматривались система личностных отношений (И. П. Иванов и др.); позиция личности — социальная, активная жизненная, общественно а к т и о , а , Е. В. Титова и др.); ценностные ориентации (М. Г. Казакина, А. В. Кирьякова и др.); социальная готовность (А. В. Мудрик); социальная зрелость (В. И. Журавлев); направленность личности и т. п.

Можно обозначить несколько характерных «камней преткновения» в формировании представления о результатах педагогической деятельности.

1. У практиков ярко выражено стремление сформулировать прежде всего критерии оценки педагогической деятельности. При этом остается до конца не уясненным, по каким именно параметрам целесообразно оценивать качество педагогической деятельности в целом и отдельных ее видов.

2. Обнаруживается желание оценить итоги педагогической деятельности в каком-либо одном измерении, например «в личности ребенка», «в практических или учебных достижениях учеников», «в профессиональном росте самого педагога» и т. п., и тем самым обозначить некий «однопорядковый» одномерный результат. В действительности педагогическая деятельность многогранна, поэтому необходимо изначально формировать представление о возможных видах результатов.

3. Три обозначения желаемых результатов, как правило, в поле Зрения оказываются «конечные итоги», т. е. то, что должно получиться «в конце» процесса обучения или воспитания. Но обстоятельства жизни требуют наличия представлений и о «текущих» (промежуточных) результатах, которые можно фиксировать в конкретном акте педагогической деятельности, в отдельно взятом событии или определенном этапе педагогического Процесса.

4. Понятию «результаты» в педагогической практике придается исключительно позитивный оттенок. Это происходит потому, что смешиваются представления о результате и о качестве результата деятельности. Но результатом является любой итог деятельности, чем бы она ни завершилась, — успехами на педагогическом поприще или же неудачами. В этой связи применительно к профес-

сиональной деятельности полезно различать понятия «результат» и «достижение».

5. Проблема результативности и ее оценки неизбежно связана с вопросом измерений в рамках педагогического процесса. Самая большая трудность состоит в выборе, а чаще всего в создании пригодной для определенной задачи методики оценки, т. е. в том, чтобы найти инструмент, позволяющий оценить именно то, что нужно в каждом конкретном случае.

Например, скорость чтения расценивается как результат обучающей деятельности педагога. В течение многих лет для оценки успешности контролирующими инстанциями используется показатель «количество прочитанных знаков в единицу времени». Мало кого при этом интересует, нравится ли детям читать, понимают ли они смысл прочитанного, умели ли они читать до прихода в школу.

Результаты и цели. В качестве результата деятельности находит отражение мера достижения цели. Цель — всегда представление о желаемом результате. Но результат — далеко не всегда является непосредственным воплощением цели. Цель отражает результат мыслимый, предвосхищаемый и, в определенном смысле, идеальный. Этот образ желаемого результата (*«результат-образ»*) рождается и существует прежде всего в сознании субъекта деятельности. При этом он может либо получать, либо не получать адекватное вербальное отражение.

Любая завершенная деятельность непременно имеет некоторые последствия. И это уже — *«результат-реальность»*. Он состоит из двух частей: предсказуемой, совпадающей с «результатом-образом» полностью или частично, и непредсказуемой (непредвиденные последствия деятельности). Соотношение этих двух частей характеризует степень осознанности, прогностичности и целенаправленности деятельности. Непредвиденные результаты могут оказаться позитивными с точки зрения их соответствия общей стратегии деятельности или негативными, «обратно направленными».

Возможна и другая ситуация: деятельность осуществлена, а цель ее не достигнута, и «результат-реальность» не совпал с «результатом-образом». В этом случае выполненная деятельность оказалась нерезультативной, однако это не означает отсутствие вообще какого-либо результата, а говорит лишь о том, что полученный результат оказался неадекватным ожидаемому.

Только ясно отдавая себе отчет в том, что на самом деле должно явиться результатом, в чем он будет проявляться и как он будет зафиксирован, измерен, можно формулировать реальные, достижимые, «диагностические» (по терминологии В. П. Беспалько) цели и задачи деятельности, а затем вполне осознанно конструировать и организовать «результатонаправленный» педагоги-

ческий процесс. Кроме того, видение реального результата позволит своевременно осуществлять коррекцию педагогической деятельности, вносить в нее необходимые изменения.

К сожалению, педагогическая деятельность иногда сильно напоминает известную игру-аттракцион «жмурки»: человек с глазами, закрытыми повязкой, ловит что-то ускользающее от него, а поймав, далеко не всегда может определить, что же именно он поймал, до тех пор, пока не снимет с глаз повязку. Кстати, как это ни парадоксально, именно выдвигаемые педагогом (или перед педагогом) цели могут играть роль такой повязки на глазах, не позволяющей видеть то, что хочется «поймать».

Множественный характер результатов педагогической деятельности. Если провести блиц-опрос учителей по поводу того, чем они будут заниматься с детьми на предстоящем уроке, можно услышать такие типичные ответы: готовиться к контрольной, прививать любовь к чтению, решать задачи. Спросив у организатора досуговой деятельности, что он сегодня будет делать с детьми в клубе, мы выясним, что он будет изготавливать мягкие игрушки, воспитывать интерес к труду, готовиться к концерту и т.д. Таким образом, даже на интуитивном уровне понятно, что педагогический результат может быть представлен:

- в произведенном (вещественном или нематериальном) продукте;

- в преобразовании условий развития личности (социально-педагогических, социально-психологических и др.);

- " в личностных (межличностных) проявлениях, изменениях.

В педагогическом процессе, где используются разные виды деятельности (не обязательно педагогической), их продукты и результаты как бы раздваиваются.

Продукт носит предметный (явный) характер (учебный проект, творческое коллективное дело, сочинение и др.), а результат — педагогичен по своей природе и внешне не всегда заметен (опыт коллективных отношений, навык написания творческой работы, освоение процедур проектирования). Например, продуктом проектной деятельности является конкретный проект, а педагогическим результатом проектирования — рост уровня квалификации участников данного проекта.

Вопрос о педагогической деятельности может быть разрешен только на основе понимания значений и смыслов самой этой деятельности, ее конкретных видов (обучения, воспитания, сопровождения, поддержки и др.). Исходя из специфики педагогической деятельности, выделяют образовательные, учебные, воспитательные, предметно-практические, организационно-методические результаты. Эти результаты можно также классифицировать:

-по времени фиксации: конечные (итоговые), промежуточные (текущие), оперативные;

- по степени преднамеренности: планируемые (запланированные, предусмотренные, *преднамеренные*) и стихийно полученные (незапланированные, непредусмотренные, случайные, непреднамеренные);

-по соотношению с целями: целесообразные и нецелесообразные (т.е. соответствующие поставленным целям и задачам и не соответствующие им — полностью или частично);

-по зависимости от субъекта: непосредственные и опосредованные, прямые и косвенные;

- по качеству: позитивные (достижения) и негативные (неудачи, ошибки);

-по степени {социальной, личностной, профессиональной} значимости: значимые в высокой, средней, низкой степени, незначимые.

Таким образом, результат педагогической деятельности объективно носит множественный характер.

Результативность педагогической деятельности. Для осмысления субъектами педагогической деятельности сущности и уровня получаемых результатов важно иметь критериальные описания предполагаемых результатов. С одной стороны, необходимо нормативное описание, которое в той или иной степени находит отражение в нормативных документах (в государственных образовательных стандартах, в типовых положениях, в документах об аттестации и др.). С другой стороны, рабочие документы педагога должны содержать субъективное представление желаемых результатов.

Если нормативное описание отражает объективные ожидания и требования системы образования, предъявляемые органами управления, то субъективное описание формирует представления о тех результатах, за которые педагог берет на себя ответственность, достижение которых он гарантирует, исходя из реальных условий деятельности.

При установлении соотношения между нормативным, субъективным описаниями и реальными (фактически достигнутыми) результатами можно говорить о результативности педагогической деятельности. Таким образом, *результативность есть степень ответственности ожидаемых (нормативных, субъективных) и полученных результатов.*

Продукты и продуктивность педагогической деятельности. В образовательном (социально-педагогическом, воспитательном) процессе предполагается обязательное получение некоего результата, имеющего социальную значимость (пользу), что сближает деятельность педагога с производительным трудом. Таким образом, в педагогический контекст органично проникают понятия «продукт» и «продуктивность». Нередко у педагогов-практиков вызывает за-

труднение, казалось бы. простой вопрос: «Что производится (воспроизводится) в системе работы вашего учреждения?»

Терминологическая справка

Продукт (от лат. *productus* — произведенный) — вещественный или нематериальный результат человеческого труда (предмет, научное открытие, идея и т.д.). *Продукты труда* — материальные результаты труда. Разделяются на средства производства, используемые в производственном потреблении, и предметы потребления, идущие в личное потребление.

Применительно к педагогическому труду правомерно говорить о его продуктах как о материализуемых результатах. Среди них, так же как и в любом производстве, выделяются, во-первых, так называемые средства производства, т.е. собственно средства педагогической деятельности. Например, найденный способ, разработанная методика, зафиксированный действенный прием, придуманная форма организации совместной деятельности, открытая закономерность какого-либо процесса или явления и т.п. Такого рода продукты педагогической деятельности могут быть материализованы в тексте в виде методического или теоретического описания, становясь уже методической или научно-исследовательской продукцией.

Во-вторых, продуктами являются предметы потребления как ошествленные результаты деятельности, предназначенные для пользования, потребления. Например, изготовленное дидактическое пособие (макет, прибор, плакат и другие формы наглядности), составленный план, написанная программа, проект, концепция, статья, собранные и систематизированные материалы, картотека, опорный конспект, сборник задач и решений и т.д.

Однако в условиях педагогического производства общепринятое разделение продуктов труда оказывается довольно условным, так как в конечном счете продукты педагогической деятельности, произведенные изначально как предметы потребления, вполне могут выступить затем в качестве средств производства (собственно педагогических средств).

Вид педагогического продукта обусловлен природой педагогической деятельности. Именно в полученном продукте ее истинное качество проявляется в полной мере. Если это методическая деятельность, то в числе ее результатов будут методические продукты (описания, обобщения опыта, разработки и т.п.). Если научно-педагогическая, — то научные продукты (новые знания о педагогических явлениях). Организационно-педагогическая деятельность продуцирует систему отношений, условия осуществления образовательного процесса, функционирования

и развития образовательной системы. Продуктом проектирования является проект. Другое дело, что он может быть удачным или неудачным. Инновационная деятельность производит инновационный продукт. Традиционная — воспроизводит традиционные образцы. Если же педагог в своей деятельности ничего не производит (ни знаний, ни отношений, ни решения образовательных проблем, ни интереса к предмету, ни лучших условий для развития ребенка), то он просто имитирует профессиональную активность.

Часто работники государственной сферы учреждений образования не представляют, какой продукт их деятельности может пользоваться спросом в их городе, регионе, в масштабах всей страны, в странах ближнего и дальнего зарубежья, и какова его реальная стоимость. Помимо стихийно складывающегося спроса на образовательные услуги до настоящего времени не существует надежных критериев, позволяющих определить сравнительное качество продукта образовательных систем (в том числе имеющих альтернативную природу), а значит, их конкурентоспособность.

В плане конкурентоспособности было бы полезно перенести в педагогику из сферы общей праксеологии еще одно понятие — «добротность продукта труда». К проявлениям добротности работы в сфере образования можно отнести такие свойства, как:

- надежность (средства, методики);
- основательность (преподавания, подготовки);
- прочность (знаний, умений, навыков);
- общественное признание качества результатов;
- соответствие результатов ожиданиям потребителей.

Перечисленные свойства, взятые в совокупности, обеспечивают социальную востребованность продуктов, которые педагог способен устойчиво производить, на рынке образовательных услуг. Возможно, стремление родителей отдать ребенка в престижную школу или вуз, записать в кружок к хорошо зарекомендовавшему себя педагогу в чем-то продиктовано стремлением к подобной добротности.

Результаты педагогической деятельности и педагогического процесса. Довольно часто, говоря о результатах педагогической деятельности, имеют в виду результаты педагогического процесса в целом. Это вызывает путаницу в профессиональном сознании. Педагогический процесс есть функция педагогической деятельности в том смысле, что является зависимым от нее, более того — без нее невозможным. Педагогический процесс, трактуемый как взаимодействие педагогов и воспитанников (учащихся), соответственно не может быть рассмотрен без обращения к ребенку (детям) как его участнику. Напротив, педагогическую деятельность можно рассматривать, образно говоря, в чистом виде — как дея-

тельность субъекта, являющегося участником и «инициатором» педагогического процесса.

Очевидно, что понятие «педагогический процесс» содержательно вбирает в себя как деятельность педагога, так и деятельность детей (учебную, социально-творческую, художественно-творческую, досуговую и т.п.). Причем деятельность детей, будучи совместной, включает в себя и индивидуальную активность. Неслучайно педагогический процесс интерпретируется также как *обмен деятельностью*. Естественно, что каждая деятельность имеет свои результаты. Любой сложный процесс включает в себя составляющие его локальные процессы, каждый из которых заканчивается своим результатом. В этой связи весьма праксеологичным оказывается вопрос: «Сколько процессов в педагогическом процессе?» Если рассматривать педагогическую деятельность как сложную процессуальную систему, то в ней можно выделить такие наиболее «Крупные» ее составляющие, как:

процесс организации деятельности детей (соответствующих видов Деятельности учащихся, воспитанников, или их жизнедеятельности в целом);

процесс оснащения (методического, технологического, материально-технического, информационного и др.) собственной деятельности и деятельности своих подопечных;

процесс профессиональной самореализации (сознательное проявление личностных качеств и профессиональной позиции, реализация накопленного опыта, демонстрация профессиональных умений, мастерства).

В акте педагогической деятельности эти процессы осуществляются в неразрывной связи. Однако их праксеологическая ценность неравнозначна. Процесс организации является основным смысловым процессом, а процессы оснащения и самореализации носят подчиненный, обеспечивающий характер. Каждый из составляющих процессов предполагает определенный результат (см. табл. 2). Таким образом, результатами педагогической деятельности являются:

1) *качество организации педагогического процесса* или соответствующих видов деятельности воспитанников (учебной, социально-творческой, художественно-творческой, досуговой) или жизнедеятельности. Именно за этот результат педагог несет профессиональную ответственность;

2) *динамика личностных проявлений*, обогащение личного опыта воспитанников, учащихся;

3) *профессиональные достижения педагога*: методические находки, конкретные продукты профессионального творчества педагога (планы, программы, разработки, пособия и т.п.). Этот результат характеризует творческую продуктивность педагога и может быть предъявлен им для оценки качества его труда и квалификации (например, при аттестации);

Результаты педагогического процесса

Деятельность	Процесс	Результат
Педагога	Организация деятельности воспитанников	Качество организации педагогического процесса
	Оснащение собственной деятельности и деятельности воспитанников	Профессиональные достижения: методические находки, продукты профессионального творчества педагога
	Профессиональная самореализация	Профессиональный рост: обогащение опыта, мастерство и т. п.
Воспитанников (учащихся)	Освоение предметной деятельности	Достижения в предметной деятельности, успехи (общие и индивидуальные)
	Самореализация личности	Личностные проявления, их динамика; обогащение личного опыта

4) *динамика профессионального роста педагога*: обретение новых профессиональных знаний, умений, обогащение личного опыта новым профессионально значимым содержанием. Этот результат обнаруживается рефлексивно самим педагогом и определяет степень его удовлетворенности своей профессиональной деятельностью.

Что касается деятельности воспитанников (учащихся), включаемых педагогами в педагогический процесс, то она также представляет собой взаимосвязь нескольких процессов, каждый из которых имеет свой результат. Это прежде всего:

- процесс освоения предметной деятельности на уровне ее содержания и способов осуществления, результат — достижения в этой деятельности в виде успехов и конкретных продуктов;

- процесс самореализации личности, результат — личностные проявления, их динамика, обогащение личного опыта и т.п.

Педагогические эффекты и эффективность. Всякий эффект от деятельности имеет отношение к ее результатам, так как является, по существу, их следствием. Но не всякие результаты деятельности дают эффект.

Терминологическая справка

Эффект (от лат. *effectus* — исполнение, действие) — 1) результат, следствие каких-либо причин, действий; 2) сильное впечатление, произведенное чем-то или кем-то; средство, прием, цель кото-

рых — произвести впечатление, удивить или создать иллюзию чего-либо (световые, шумовые эффекты); 3) физическое явление, например фотоэффект.

Как и педагогические результаты, эффекты также множественны. Среди них различают адекватные, обратные и побочные эффекты. *Адекватные эффекты* являются прямым следствием результата осуществленных педагогических действий, которое выражается в позитивной ожидаемой реакции воспитанников (учащихся) и проявляется в их адекватном поведении, действиях, личностных проявлениях, продуктивных достижениях.

Понятие *обратный эффект* означает, что последствия произведенных действий оказались противоположными тем намерениям (задачам), ради которых эти действия предпринимались. Например, желая добиться от человека проявлений заботливости, внимательности и т.п., его постоянно упрекают в их отсутствии, что может вызывать у него специфическую защитную реакцию и привести к торможению собственных порывов проявить эти качества: «Не хочу делать то, что меня заставляют». Тот же эффект может проявиться как реакция на злоупотребление так называемым примером. Многим хорошо известна ситуация: если кого-то слишком часто и по любому поводу ставят в пример, то ни за что не хочется становиться на него похожим.

Побочные эффекты — это разнообразные неожиданные (непредполагаемые, незапланированные) следствия результатов педагогической деятельности. Они могут оказаться как позитивными, так и негативными.

Соотношение продуктов, результатов и эффектов педагогической деятельности. Разобраться в этом важно хотя бы для грамотного составления аналитических отчетов и справок. Продукт — это то, что получилось в действительности.

Вспомним метод исследования, основанный на изучении продуктов деятельности учащихся. Продуктивная с формальной точки зрения деятельность может оказаться педагогически нерезультативной, если полученный продукт не будет соответствовать поставленной цели и заданным критериям оценки качества результата.

Педагогическая деятельность может быть результативной, но не эффективной (скажем, для получения результата понадобились большие временные и ресурсные затраты, к тому же обозначились такие негативные эффекты, как ухудшение здоровья). Вместе с тем действительно эффективная деятельность обязана быть результативной и продуктивной, поскольку лишь исходя из уже имеющегося результата и достоверной информации о характере и способе получения продукта можно судить о степени эффективности профессиональных действий.

Например, налицо «продукт» обучения — сданные вовремя рефераты. Если целью педагога было именно наличие рефератов, цель достигнута и деятельность результативна. Но если его целью было обучить учащихся написанию реферата, то обучающий результат может быть и нулевым, так как большинство текстов окажется «скачанными» студентами из Интернета. Правда, в этом случае приобретаются навыки сетевого поиска, что может быть расценено как опделенный побочный эффект.

В понятии «правильность результата» заложена степень отличия продукта от образца. В образовательной практике важно понимать, существует ли вообще образец: есть ли четко обозначенный образовательный стандарт, воспитательный идеал, эталонный образец деятельности, образ проекта и др.

В праксеологии существует понятие «чистотарезультата». В технической сфере это находит выражение в системе допусков и посадок. Для гуманитарных областей, в число которых входит и педагогика, речь может идти о некотором прогностически заданном диапазоне, в рамках которого варьируются результаты.

При оценке результатов педагогической деятельности важно определить, чего в них недостает по сравнению с ожиданиями. Не менее продуктивно обнаружение в структуре результата избыточных свойств (ненужных включений), на которые потрачены время и энергия. К сфере педагогического труда вполне применим всеобщий закон сохранения энергии. *Экономичность действий* рассматривается в праксеологии как частный случай чистоты работы. Причем под экономичностью в гуманитарном контексте подразумеваются не только и не столько финансовые затраты на достижение результата, сколько рациональность и простота, позволяющие сохранить физические, психологические и нравственные силы участников деятельности.

Таким образом, вопрос о результатах педагогической деятельности переходит в плоскость проблемы профессиональной ответственности педагога. Многие педагоги на вопрос об ожидаемых результатах их деятельности спешат назвать различные ценные качества личности, которые они хотели бы развить у своих подопечных. Например такие, как мировоззрение, толерантность, коммуникативная культура и т. п. Но если их спросить, берут ли они на себя профессиональную ответственность за развитие названных качеств, как правило, ответ будет отрицательным.

Перед педагогом постоянно встает задача обеспечить не просто результат образовательного процесса, но и безопасность его участников (физическую, физиологическую, психологическую, нравственную). То есть предусмотреть не только технологические, но и экологические последствия, которые влечет за собой достижение той или иной образовательной цели. Поэтому праксеологический

подход требует четкого осознания педагогом степени риска и «человеческой цены», которую придется заплатить каждому из участников педагогического процесса за результативность образовательной стратегии, за меру своей активности, за возможное последствие.

Праксеологический практикум

I. У Т. Котарбинского мы находим понятие «чистота продукта труда». Как вы думаете, существует ли в чистом виде педагогический результат?

II.< Попробуйте ответить на следующие вопросы применительно к педагогической деятельности в целом или к какому-либо конкретному ее виду.

1. бывает ли деятельность без результата?
2. Может быть результат там, где не было деятельности?
3. Что лучше: деятельность без цели или деятельность без результата?
4. Если принцип «цель оправдывает средства» признать безнравственным, то что важнее: сам результат или то, как он был достигнут?

III. «Все, что ни делает педагог, направлено на ребенка, поэтому и оценивать педагога можно и нужно только по тому, что и как он дал детям», — утверждают многие административные, да и педагогические, работники. Согласны ли вы с таким утверждением?

IV. На курсах повышения квалификации директорам школ последовательно (но не подряд, а с некоторыми промежутками во времени) были заданы следующие вопросы.

1. Что вы считаете самым важным педагогическим результатом работы своей школы за истекший год?
2. Какие изменения на личностном и межличностном уровне произошли за год с учащимися и учителями?
3. Какие педагогические цели были поставлены вами перед педагогическим коллективом школы в прошлом году?

Директора отвечали приблизительно следующее: на первый вопрос: «Мы оборудовали компьютерный класс, получили статус экспериментальной площадки»; на второй — «Отношения между детьми и учителями стали более демократичными»; на третий — «Мы планировали достигнуть высокого уровня успеваемости по профильным предметам».

Как вы можете на основании этих ответов прокомментировать степень результативности работы школ?

V. Ниже приведен текст известной песни Н.Матвеевой «Я леплю из пластилина...» Прокомментируйте этот стихотворный сюжет с праксеологической точки зрения.

Я леплю из пластилина.
Пластилин нежней, чем глина.
Я леплю из пластилина кукол, клоунов, собак.
Если кукла выйдет плохо, назову ее «дуреха»,
Если клоун выйдет плохо, назову его «дурак»!
Подошли ко мне два брата.
Подошли и говорят:

«Разве кукла виновата,
Разве клоун виноват?
Ты их лепишь грубовато,
Ты их любишь маловато,
Разве кукла виновата,
Разве клоун виноват?»
Я леплю из пластилина,
Я леплю, вздыхая тяжко,
Я леплю из пластилина, приговариваю так:
«Если кукла выйдет плохо, назову ее... бедняжка,
Если клоун выйдет плохо, назову его бедняк»...

Литература

Макаров А. А. Комплексный мониторинг качества образования. — М., 1998.

Николаев Л. Структура человеческой деятельности. — М., 1984.

Новожилов В. В. Проблемы измерения затрат и результатов при оптимальном планировании. — М., 1972.

Орлов В. И. Процесс обучения: средства и методы. — М., 1996.

Титова Е. В. Результативность педагогической деятельности как научно-практическая проблема // Проблемы результативности педагогической деятельности. — СПб., 1997.

Шагова Э. В. К вопросу о результате // Внешкольник. — 1996. — № 2.

ПРОЦЕДУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Каждый должен понимать всю ответственность за способ своего мышления и действия. Не будем думать, что способ мышления не важен; как во всем творчестве, способ. техника имеют огромное значение.

// К. Рерих

5.1. Методика в структуре педагогической деятельности

Термин «методика» используется в педагогической, философско-социологической, психологической, инженерно-технической и других областях знаний. При этом ему придаются многообразные значения. Под методикой понимают исследовательский инструмент, совокупность методов, приемов, средств деятельности, процедуру применения какого-либо метода, предписание для осуществления деятельности, описание процесса осуществления деятельности, представление о нормативном образе действий, самостоятельный раздел науки, учебный предмет. Однако значение этого термина можно свести к двум основным.

Методика — это:

1) нормативная упорядоченность действий в какой-либо конкретной деятельности, а также ее отражение в форме описания, предписания, представления (*деятельностный* или *практический аспект* методики);

2) особый тип (особая область) знаний об осуществлении деятельности в той или иной сфере (*гностический аспект* методики).

Не будучи материальным объектом, методика «появляется как результат логически организованного процесса мышления» (О.С.Анисимов) и существует в сознании людей как некий целостный образ результативной деятельности. *Образ* — это целостное представление о том, как, в какой последовательности, в каких формах, какими способами нужно действовать. Он включает представления о том, как нужно действовать, чтобы добиться определенных результатов деятельности, и тем самым выполняет нормирующую функцию. Благодаря образу профессиональная деятельность регулируется, превращаясь в логически выстроенный процесс.

Если педагог осмысливает, обобщает и описывает опыт, раскрывая секреты своего успеха и показывая, каким образом ему

удается достигать тех или иных результатов, у коллег появляется возможность познакомиться с его методикой. Например, можно изучать методику И.П.Волкова, И.П.Иванова, В.А.Караковского, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинского, В.Ф.Шаталова, М.П.Щетинина и др. Итак, методика представляется в виде описания определенного образа профессиональных действий, наиболее целесообразных способов достижения педагогических результатов, а также возможных подходов к конструированию и организации образовательного процесса в целом. Подобные описания составляют особую область профессионально-педагогических знаний.

Когда о каком-либо педагоге говорят, что у него сложилась своя методика, например работы с коллективом или обучения предмету, имеют в виду, что, руководствуясь сложившимся в его сознании неким образом деятельности, он работает так, что его логически последовательно выстроенные действия приводят к каким-то видимым результатам. При этом оказываются наблюдаемыми лишь те действия, которые проявляются непосредственно во взаимодействии с другими людьми. Остальные действия, входящие в единую логическую цепочку деятельности (предварительная и непосредственная подготовка к деятельности, принятие решений в процессе ее осуществления, анализ и коррекция деятельности в процессе и при завершении деятельности и т.д.), остаются невидимыми.

Методикой может быть признана далеко не любая, стихийно складывающаяся последовательность действий, а лишь та, которая приводит педагогическую деятельность к определенным, заранее обозначенным результатам. Во многих словарях методика определяется как «совокупность методов». Однако описание каких-либо множеств методов нельзя отождествлять с методикой. *Методику следует понимать как конкретную процедуру реализации определенного метода, а не как совокупность или систему методов.*

Представления о методике связаны с *единичным методом*. Методика в этом случае должна рассматриваться как следствие особого использования метод А.Сухомисимов), формой его конкретизации. Наиболее адекватно суть методики в ее практическом значении (т.е. как образа действия) отражает понятие *алгоритм*.

Представляя собой алгоритм конструирования и организации деятельности, методика может быть рассмотрена как:

алгоритмический процесс осуществления результативной деятельности в настоящем;

алгоритмическое предписание для осуществления результативной деятельности в будущем;

алгоритмическое описание процесса уже осуществленной деятельности и способов получения результатов.

Во всех этих определениях присутствует понятие результативной деятельности или результатов. Методика должна обладать *свой-*

ством результативности, т.е. приводить деятельность к определенным результатам. В этом состоит одна из ее ведущих праксеологических характеристик.

Вели педагог понимает методику (например, методику воспитания) как совокупность методов, то он и будет сосредоточивать свое внимание на поиске и выборе методов, из которых не всегда может сложиться целостный воспитательный процесс. Если же он понимает методику как алгоритм конструирования и организации результативной воспитательной деятельности, то его внимание будет сосредоточено на выстраивании целесообразной последовательности действий (как своих собственных, так и воспитанников), на организации деятельности, приводящей к определенным» заранее осознанным результатам.

Уровни методика. Термин «методика» носит обобщенный характер. Это родовое понятие, отражающее сущность всех охватываемых им явлений. Например, понятие «методика воспитания» отражает сущность: общей методики организации воспитательного процесса, методики организации коллективной творческой деятельности, методики педагогического руководства организаторской деятельностью воспитанников (индивидуальной, групповой, коллективной), методики индивидуальной работы с воспитанниками, методики организации самоуправления и т.д.

Существуют различные масштабы, или уровни действия, методики. Среди них можно выделить *общую, частную и конкретную методики*.

Общая методика представляет собой программу общей организации педагогического процесса как взаимодействия педагогов и учащихся в определенных условиях и позволяет «просмотреть» весь Педагогический процесс в целом. Она включает:

- Обоснование общих целей и задач педагогической деятельности;
- основные направления и общий объем содержания этой деятельности;
- Этапы осуществления;
- примерный комплекс средств;
- формы организации педагогического процесса;
- Способы оценки (диагностики) и анализа результатов педагогической деятельности.

Общую методику как уровень, на котором осуществляется конструирование и организация педагогического процесса, следует терминологически отделить от «общих» (по распространенности применения) вариантов конкретной методики.

Фактически общая методика описывает желаемое состояние той или иной педагогической системы, обеспечивая целостность процесса ее функционирования. К этому уровню методики относятся; методика изучения раздела предмета, методика воспитательной работы с классным коллективом, методика воспитатель-

ной работы в загородном лагере, методика организации деятельности детских общественных объединений, методика консультирования и т.п.

Частная методика — это уровень организации отдельных компонентов процесса и направлений педагогической деятельности. Она воплощается в системе правил и норм организации педагогического процесса, регулирующих решение частных педагогических и/или организационно-практических задач. Например, методика организации самообслуживания детей в школе, методика формирования самостоятельности младших подростков, методика развития биологических понятий и др.

Конкретная методика действует в конкретных ситуациях и различных формах организации педагогического процесса. Она предусматривает последовательность действий и способов взаимодействия педагогов и учащихся (воспитанников) в заданных формах организации педагогической деятельности. К этому уровню методики относятся: методика проведения урока, методика школьного праздника, методика коллективного планирования, методика организации творческих конкурсов, предметных олимпиад и т.д.

Рассмотренные уровни методики тесно взаимосвязаны, причем каждый последующий как бы базируется на предыдущем. Все они специфично реализуются на практике, проявляются в педагогическом процессе. Например, когда педагог думает над тем, как в целом — организационно и содержательно — будет построена работа с коллективом воспитанников, он фактически разрабатывает общую методику своей воспитательной работы: намечает общие задачи, перспективы, ведущие направления содержания совместной с воспитанниками деятельности, прогнозирует предполагаемые результаты (воспитательные и практические). Если педагог продумывает систему работы по какому-то отдельному направлению (например, туристско-краеведческому, или художественно-эстетическому, или по развитию самостоятельности и организованности, инициативы и творчества), он разрабатывает частную методику, а если готовится к организации какого-либо коллективного мероприятия — обращается к конкретной методике.

Многолетние наблюдения за деятельностью педагогов различных учреждений (школ, загородных лагерей, внешкольных творческих коллективов) убеждают в том, что для подавляющего их большинства характерно восприятие и осмысление методики лишь на уровне конкретных форм работы с детьми. Очень немногие пытаются строить систему работы по какому-то конкретному направлению деятельности, в связи с чем обращаются к частной методике. И лишь единицы думают об общей методике организации педагогического процесса.

Признаки методики. Не всякий осознаваемый образ действий пред#авляет собой методику, а лишь тот, который предстает в виде логически выстроенных последовательностей и/или мыслительных операций. Именно *логика организации деятельности, логическая последовательность действий и процедур* является одним из существенных признаков методики. Помимо логики методики характеризует наличие *стратегии, тактики, технологичности*.

В стратегии и тактике выражаются, по сути дела, ценностные характеристики методики педагогической деятельности. Стратегический аспект педагогической деятельности характеризует ее целенаправленность. Для обеспечения стратегичности необходимо учитывать два основных момента. Во-первых, осуществляемая деятельность как педагогическая система по своим целям* принципам, ценностям должна соотноситься с более широкой системой, частью которой она является. Во-вторых, она должна носить характер «завершенного цикла»¹.

О методике как способе осуществления педагогической деятельности можно говорить, если педагог не просто что-то «проводит» с детьми или общается с ними, а направляет свои усилия на воплощение в жизнь определенной системы социальных, профессиональных, индивидуально-личностных ценностей. На достижение осознанной и принятой им стратегической воспитательной цели, адекватной этой системе ценностей, руководствуясь принципами той «макросистемы», в рамках которой он строит свою конкретную педагогическую систему.

Тактика как признак методики характеризует деятельность с точки зрения адекватности действий и позиции педагога намеченной стратегии. Например, тактика педагогического взаимодействия проявляется в способности и умении конкретизировать стратегические ориентиры и задачи применительно к сложившимся обстоятельствам, условиям, особенностям личностных проявлений, а также в умении выбрать адекватные задачам и ситуации средства, способы взаимодействия, определить собственные позиции и роль как участника совместной деятельности. Тактика, по существу, — это признак методики, характеризующий продуманность, обоснованность педагогических организаторских решений.

Свойства методики. Сущностные характеристики методики проявляются в таких ее свойствах, как детерминированность, массовость, избирательность, результативность, процессуальность, вариативность и эвристичность.

Свойство *детерминированности* означает, что методика состоит из «элементарных» операций (процедур) педагогической дея-

¹ См.; Анисимов О. С. Основы методологического мышления. — М., 1989. С. 213-214.

тельности, для которых известны условия их выполнения, а также однозначная последовательность выполнения этих процедур или актов деятельности. Это свойство проявляется на всех уровнях (в общей, частной и конкретной методике) с той лишь разницей, что степень «элементарности» этих процедур будет различаться.

Так, на уровне общей методики в состав динамической структуры организации педагогического процесса входят такие процедуры, как:

- целеполагание (включая первичную диагностику и выдвижение перспективных целей и задач педагогической деятельности);
- отбор содержания и средств педагогической деятельности (включая планирование);
- процедуры организации совместной деятельности воспитанников (учащихся), педагогического руководства;
- анализ и оценка результатов педагогической деятельности.

Уровень конкретной методики включает такие этапы (стадии) организации совместной деятельности (конкурса, сюжетно-ролевой игры, творческого дела и т.д.), как:

- предварительная подготовка;
- планирование (коллективное, групповое, индивидуальное);
- подготовка — «текущая организаторская деятельность»;
- проведение дела (мероприятия, игры);
- анализ (коллективный и педагогический);
- последствие¹.

Действенность методики обусловлена обязательным выполнением однозначной последовательности указанных процедур. В противном случае будет нарушена объективная логика организации деятельности.

Анализ массовой педагогической практики, в частности воспитательной работы классных руководителей общеобразовательных школ, показывает, что в действительности процесс организации воспитательной деятельности часто представлен в «усеченном» виде, т.е. проявляется тенденция «пропускания» отдельных этапов либо их формальное прохождение. Прежде всего это касается таких стадий, как целеполагание и анализ с оценкой результатов. В большинстве случаев процесс организации воспитательной деятельности сводится фактически лишь к двум процедурам: к выбору «форм работы» и к их «проведению».

Другим свойством методики можно считать ее *массовость*. Каждый отдельный вид методики педагогической деятельности, бу-

¹ Подробнее об этом см.: *Иванов И. П.* Методика коммунарского воспитания. — М., 1990; *Иванов И. П.* Звено в бесконечной цепи. — Рязань, 1994; *Титова Е. В.* Если знать, как действовать: Разговор о методике воспитания. — М., 1993.

дучи по природе своей алгоритмом, представляет собой решение типичной проблемы, которая постоянно существует в массовой педагогической практике и характеризуется определенными параметрами и их комбинациями. К числу таких параметров относятся следующие:

- условия и обстоятельства, в которых осуществляется педагогический процесс (вид или тип образовательно-воспитательного института — школа, гимназия, загородный лагерь, внешкольный центр воспитательной работы, учреждение дополнительного образования, общественное формирование и т.д.);

- временные характеристики педагогического влияния (длительно-дискретное, кратковременное, временно-интенсивное и др.);

- особенности воспитанников, учащихся (возраст, пол, психофизиологические характеристики и др.);

- особенности педагогов (личностно-профессиональные возможности);

- социально-педагогические приоритеты.

Различные комбинации параметров как исходных данных, определяющих специфику педагогического процесса, образуют педагогические задачи, в решении которых помогает использование соответствующих методик. Свойство массовости имеет методологическое и праксеологическое следствие, связанное с понятием *избирительности*.

Проиллюстрируем подобную избирательность на примере методики воспитания. Методика, предназначенная для одних проблем воспитательной практики, имеющих определенные исходные данные, часто оказывается неприменимой в других условиях и обстоятельствах. Например, методика воспитательной работы с подростками в лагере не подходит для условий школы, «школьная» методика не годится во внешкольном центре воспитательной работы, методика организации познавательно-игровых праздников для младших школьников неприемлема для старшеклассников и т.д.

Можно говорить также о проявлении избирательности по отношению к методике со стороны педагогов. Как известно, есть педагоги, которые могут успешно работать с детьми только определенного возраста или пола, только в школе или, наоборот, только вне ее. Одним педагогам нетрудно освоить, например, методику коллективной организации деятельности для других представляет сложность методика сюжетн, а для других представляет сложность методика сюжетно-ролевых игр и т.п.

Главным праксеологическим свойством методики является *результативность*. Вопрос о результативности методики — это вопрос о том, насколько применение алгоритма конструирования педагогической деятельности позволяет добиться такого качества ее организации, при котором обеспечиваются оптимальные условия становления личности. Методика в данном случае выступает

фактором результативности деятельности, непосредственно определяющим характер и логику ее организации. Прямым и непосредственным результатом использования методики должно стать качество организации деятельности воспитанников, а косвенным и опосредованным — степень влияния этой деятельности на преобразование личности.

Рассмотренные свойства методики педагогической деятельности характеризуют ее в практическом (деятельностном) аспекте. Но, как уже отмечалось, методика существует и в виде алгоритмического описания. Методическое описание процессуально, поскольку содержит обоснованное предписание действий педагогов и воспитанников и способов их взаимодействия на всех последовательных стадиях (этапах) или циклах (периодах) совместной деятельности.

Процессуальность методики обеспечивается *персонализацией* или указанием на конкретных возможных исполнителей тех или иных действий. Это условие будет выполнено, если методика содержит не только описание того, что «происходит» или «должно происходить» на последовательных этапах организации деятельности, но и *кто, что и как* при этом делает.

Не всякое описание последовательности действий способно выполнять регулятивную функцию. Эффективность реализации методики может быть значительно снижена, если в описании будет представлено, что необходимо сделать на каждом из этапов деятельности, но при этом не указано, кем и как. Выраженное в подобной форме методическое знание утрачивает свою действенность, так как им уже нельзя руководствоваться без риска произвола и ущерба для результативности. Такая «деталь» как конкретный исполнитель действий особенно важна для методики воспитания¹.

Обладая свойством *детерминированности* (как алгоритм), методическое описание предполагает **вариативность**. Педагогической деятельности присуще постоянное стремление к поиску новых, нешаблонных решений, соответствующих неповторимости моментов педагогической действительности. Никакое состояние педагогического процесса, никакая педагогическая ситуация не могут повториться в одном и том же варианте. Поэтому методика педагогической деятельности всегда предполагает возможность определенной *меры импровизации*.

Осознание вариативности методики как знания имеет огромное значение для тех, кто берется за ее разработку. По всей вероятности, нет вообще такого дела, которое нельзя было бы выполнить разными способами. Задача любого профессионала, а в особенно-

¹ Подробнее об этом см.: *Титова Е. В.* Если знать, как действовать: Разговор о методике воспитания. — М., 1993. — С. 52 — 56.

сти педагога-практика — отыскать лучшие, наиболее приемлемые, наиболее эффективные способы достижения результатов. А задача методики — подсказать их специалисту, стимулировать его творческий поиск.

При разработке методики имеют значение не простые перечисления всех возможных вариантов осуществления действий в том или ином виде деятельности, а предлагаемые основания для выбора наиболее целесообразных из них применительно к возможным обстоятельствам, в которых организуется деятельность. В качестве таких оснований могут выступать:

- поставленные педагогические задачи;
- условия, в которых осуществляется деятельность (в школе, вне школы, в загородном лагере, на природе, в классном помещении, в актовом зале, на улице и т.д.);
- количество участников (небольшая группа — до 20 человек, коллектив в 30 — 40 человек, несколько разных коллективов и др.);
- возраст и пол участников (в том числе количественное соотношение участников по возрасту и полу);
- опыт их участия в данном виде деятельности;
- опыт самостоятельной организаторской и исполнительской деятельности воспитанников;
- собственный опыт педагога и др.

Вариативность в сочетании с целесообразностью проявляется в форме выражения методического знания, которая принимает примерно такой вид: «Если имеет место то-то и то-то, тогда целесообразно действовать так-то или так-то, так как...» (следует объяснение целесообразности). Иными словами, методика предстает как алгоритмическое предписание (описание) по разветвленному типу. Методика дает возможность практику понять и осознать принцип отбора наиболее целесообразных способов действия. Информация, заложенная в методическом знании, преобразуясь в сознании воспринимающего ее человека, начинает продуцировать обобщенное знание, которое впоследствии делает возможным самостоятельное конструирование процесса организации деятельности в вариативных обстоятельствах. Это свойство можно обозначить как *эвристичность*.

Наконец, методика призвана быть действенной. Под *действенностью* понимается возможность непосредственно руководствоваться в практике предлагаемым образцом деятельности с ожидаемыми минимальными потерями от влияния привнесенных обстоятельств и субъективных факторов. Все перечисленные методики представлены на схеме 1.

Субъектность и субъективность методики. Методика педагогической деятельности по своей природе *субъектна* и *субъективна*. Говоря о методике, мы непременно подразумеваем кого-то, кто непосредственно конструирует, осуществляет, организует какую-



нибудь деятельность, кому адресованы предписания о ней. В одних случаях субъект (индивидуальный или совокупный) обозначается явно. Например, методика работы классного руководителя, методика работы воспитателя загородного детского учреждения, методика воспитательной деятельности детской организации и т. п. В других — упоминание о нем присутствует в скрытом виде. Например, методика организации воспитательного процесса в классном коллективе (субъект — классный руководитель), методика самообслуживания (субъект — детский коллектив), методика организации самоуправления в школе (субъекты — администрация, педагогический и воспитательный коллективы) и т. п.

Субъективность методики проявляется в том, что каждый исполнитель привносит в ее осмысление и реализацию нечто свое. Одна из самых больших трудностей в изучении и освоении какой-либо методики как раз и состоит в том, что за одним и тем же ее наименованием может скрываться различное понимание и содержание.

Методика существует как в форме личностного (или субъективного) знания, так и на надличностном уровне. Она может функционировать независимо от ее создателя или любого другого субъекта деятельности. Та или иная методика, превращаясь в объективированное знание, приобретает различную праксеологическую ценность и значение для практики. Поскольку методика обуславливает результативность педагогического процесса, то для его организаторов и исполнителей должно быть безразлично, какую из них выбрать.

Процесс распространения методики определенного типа в педагогической практике, как правило, имеет свойства «цепной реакции» и тенденцию к преобразованию первоначальной (базовой) методики в различных аспектах и направлениях. Стихийный характер распространения исходно продуктивной методики, как показывает опыт, приводит в большей степени к ее фальсификации, нежели к развитию и усовершенствованию. Существует несколько путей овладения методикой:

- методика усваивается в готовом виде;

- методика модифицируется, преобразуется (по разным причинам и с разными последствиями);
- методика синтезируется из разных форм объективированного знания или образуя «сплав» объективированного и личностного.

При изучении педагогической практики и исследовании эффективности организации образовательных процессов следует учитывать особенности процессов «присвоения» методики педагогическим сообществом. При оценке, анализе и тем более критике нельзя отождествлять реализуемые в практике «модификации» какой-либо методики с оригиналом, даже если они обозначаются одним и тем же термином.

Методическая система. В параграфе 3.3 указывалось на особенности методического подхода как способа нормирования педагогической деятельности. Со временем на основе продуктивного методического подхода складывается *методическая система* — устойчивое Сочетание логически взаимосвязанных результативных способов осуществления педагогической деятельности, подчиненных определенной стратегии и реализуемых в соответствующей тактике педагогического взаимодействия осреальной педагогической практике можно зафиксировать функционирование официальной (т.е. общепризнанной, распространяемой, пропагандируемой) методической системы и индивидуальных методических систем, складывающихся в практике отдельных педагогов. Типы методических систем задаются определенными комплексами признаков, характерных особенностей осуществления педагогической деятельности (или ее нормативных образов), встречающихся в практике в устойчивом сочетании.

Так, типологическая характеристика «методики Иванова» («методики коллективной творческой деятельности») как методической системы в силу ее цельности и развитости может быть выражена достаточно емко и вместе с тем достаточно полно в следующей формуле:

Стратегия *общей заботы* об улучшении окружающей жизни

Тактика *содружества* старших и младших

4-

Технология *коллективной организаторской деятельности*

Методика коллективной творческой деятельности
(методика коллективной организации деятельности).

¹ Следует оговориться, что понятие «методическая система» может использоваться и для характеристики методики как феномена науки. В этом случае оно будет означать логически выстроенный комплекс идей об организации педагогического процесса, представленных на уровне общей, частных и конкретных методик.

Для сравнения можно привести формулу типологической характеристики другой методической системы, элементы которой названы здесь условно:

Стратегия *личных* (личностных) *достижений*

+

Тактика *стимулирования* и *помощи* детям со стороны педагогов

+

Технология «*включенного участия*» в деятельности

Методика «педагогики успеха».

Наличие такого специфического предмета теоретического и практического конструирования, преобразования, использования, каким является методика, позволяет выделить в качестве отдельного вида профессионально-педагогической активности методическую деятельность.

Праксеологический практикум

Ответьте на приведенные ниже вопросы.

1. Можете ли вы четко сформулировать основные идеи, отражающие ваши ценностные ориентиры и определяющие подход к организации педагогического процесса?

2. Есть ли у вас долгосрочные перспективы деятельности?

3. Соотносятся ли выдвинутые вами педагогические задачи с целевыми установками и назначением образовательного учреждения?

4. Умеете ли вы формулировать на определенный период реально достижимые задачи?

5. Какими принципами вы руководствуетесь в своей деятельности?

6. Адекватны ли содержание и формы организации педагогического процесса, педагогической деятельности ценностным ориентирам и поставленным задачам?

7. Знаете ли вы точно в рамках организуемых отдельных педагогических событий, на решение каких именно перспективных задач вы направляете в данный момент свои усилия?

Если на эти вопросы вы дали утвердительный ответ, ваша профессиональная деятельность имеет стратегическую направленность.

5.2. Праксеологический анализ методов педагогической деятельности

Что является орудием педагогического труда? Казалось бы, это очень простой вопрос. Однако если соотнести педагогический инструмент со спецификой предметов педагогической деятельности (человек, межличностные отношения, условия воспитания и обучения, образовательная ситуация), обнаружится, что он как бы и невидим.

Основной «строительный материал» для воплощения профессионального замысла педагога составляют действия и операции. Инструментом, способным связать их воедино, является метод. Слово «метод» по-гречески означает «путь». В теоретическом плане *метод педагогической деятельности может быть определен как система действий с прогностично заданной мерой технологичности, направленная на решение конкретной педагогической задачи*. На самом деле это только одно из возможных определений и трактовок метода. В учебных пособиях по педагогике содержится множество иных подходов к его пониманию. Обычно авторов интересует классификация методов. Здесь сделан акцент на внутренней, системной, природе метода, определяющей его способность становиться инструментом педагогического влияния.

Спраксеологической точки зрения метод интересен как механизм, лежащий в основе построения и развития всех педагогических Процессов. Как система он складывается из целесообразного, (т.е. сообразного выбранной цели) сочетания компонентов, необходимых и достаточных для продуктивной организации педагогической деятельности. Практика показывает, что таких компонентов, как минимум, четыре.

Прежде всего это *педагогические средства*. Ими могут стать любые предметы, явления, процессы, несущие в себе преобразующий по отношению к человеку потенциал.

В структуру метода также входят *формы взаимодействия* педагога и учащихся (воспитанию к человеку потенциал).

В структуру метода также входят *формы взаимодействия* педагога и учащихся (воспитанников), организуемые на базе средств. В данном случае речь идет о средстве способно оказывать различное по смыслу и силе педагогическое влияние в зависимости от того, применяется ли оно в индивидуальной, групповой, коллективной, фронтальной или сетевой форме. Например, художественное произведение можно рекомендовать для индивидуального чтения, для группового обсуждения или для исполнения со сцены перед массой людей. В каждом случае педагогический эффект будет различен.

В структуру метода входят также *позиции* участников педагогического процесса. Именно они задают степень активности и функциональные роли каждого из них относительно педагогических средств и друг друга в системе субъект-объектных (субъект-субъектных, субъект-объект-субъектных) отношений. Продолжим сюжет с художественным произведением, выбранным в качестве педагогического средства. Педагог может, работая с ним, задать ученикам различную степень активности. Например, он может выразительно прочитать произведение перед классом. Дети при этом будут просто слушателями. Или он может организовать инсцени-

ровку, где каждый из учащихся получит свою роль и будет максимально активен. Или стимулировать проведение творческого конкурса на лучшее чтение или на продолжение сюжета и др.

Наконец, в структуру метода входят *педагогические приемы*, направленные на достижение той или иной степени влияния на людей, отношения, ситуацию, с которыми работает специалист. Приемы основаны на умении педагога вызывать необходимые для решения определенной педагогической задачи психофизиологические, социально-психологические и иные эффекты с помощью выбранных средств в рамках субъектов заданного масштаба.

Первые два компонента (средства и формы) составляют организационно-материальную, внешнюю сторону метода. Два других (позиции, приемы) для постороннего наблюдателя остаются «за кадром», однако именно они формируют внутренние, субъективные предпосылки к продуктивному педагогическому взаимодействию и получению нужных результатов.

Системообразующим фактором действий педагога становится профессиональная задача. Именно вокруг ее решения интегрируются средства, формы педагогического взаимодействия, позиции участников и использованные приемы. Каждая локальная педагогическая задача требует построения особой системы действий, т. е. своего метода. С помощью последовательной смены методов тот или иной образовательный процесс педагогически инструментуется, разворачиваясь во времени от постановки цели до оценки результата.

Таким образом, функциональное назначение системного построения методов определяется характером задач, которые намеревается последовательно решать педагог. Это может быть получение диагностической информации, формирование цели, внесение в образовательное пространство обучающей информации, включение в деятельность, построение системы определенных отношений, оценка полученного результата, рефлексия над опытом.

Например, перед педагогом стоит организационно-управленческая задача получить диагностическую информацию об уровне сформированности у старшеклассников интереса к труду, одновременно он должен формировать у них стимул к самооценке (педагогическая задача). В этом случае структуру метода могут сформировать следующие компоненты:

- анкета (средство);
- индивидуальная (анонимная) форма заполнения, задающая высокую степень внутренней включенности;
- субъектная позиция каждого участника анкетирования;
- стимулирование (прием, с помощью необычной формулировки вопросов вызывающий невольный интерес к себе).

Все это вместе взятое дает учащимся новый опыт самооценки (воспитательный эффект) и позволяет получить необходимую информацию.

Продуктивность педагогической деятельности увеличивается по мере углубления специалиста в тайны структуры метода и ее специфической содержательной развертки в опыте. В данном случае речь идет о создании своего рода индивидуальной профессиональной мозаики, неких технологических «заготовок на все случаи жизни». Каждый из структурных компонентов метода, включая педагогические средства, формы, приемы и позиции взаимодействия участников образовательного процесса, должен быть технологически проработан и индивидуально освоен.

Освоение методов целесообразно начать с изучения возможностей педагогических средств. Исходя из объективной природы, их можно разделить на следующие группы (см. табл. 3).

Однако следует помнить, что профессиональное качество действий приоритетно не определяется средством и напрямую не зависит от средств, а всегда опосредовано смыслами, целями, позицией педагога. Этот вывод чрезвычайно важен для педагогической деятельности, где укоренилась некая фетишизация средств. Когда-то система образования пережила бум проверки использования ТСО, основными из которых были учебное телевидение и проигрыватель. Сегодня большое внимание уделяется компьютеру.

Вместе с тем без правильного выбора и использования средств деятельность современного педагога трудно представить. Тот или

Таблица 3

Педагогические средства

Природные	Цикл, ритм, свет, цвет, звук, форма, структурная организация пространства
Предметно-вещные	Любые предметы материальной культуры, содержащие образовательный потенциал
Процессуально-деятельностные	Все виды деятельности, а также разновидности естественных и специально организованных процессов
Коммуникативные	Язык, речь, вербальное и невербальное взаимодействие
Средства искусства	Музыка, живопись, архитектура, пластика, хореография и другие виды искусств
Технические средства обучения (ТСО)	Все технические приспособления, ориентированные на познание, глобальные сети
Культурно-этнические	Обряды, ритуалы, традиционные формы поведения

иной вид средств по-разному влияет на человека. Так, воздействие природных средств обусловлено способностью человека спонтанно реагировать на звуковые, световые, цветовые, ритмические и иные раздражители, а также на изменение характеристик окружающего пространства и его форм. Предметно-вещный мир некогда послужил для великих педагогов-философов Дж.Локка и Я. А. Коменского источником разработки принципа наглядности и эффективности обучения. Не менее интересно проникновение в педагогические возможности использования различных знаковых систем как средств научного и художественного познания.

Универсальным средством педагогического влияния всегда остается язык. Его способность на основе внутренней и внешней речи связывать сферы сознательного и бессознательного стоит у истоков многих технологий обучения и воспитания. Хорошо известны суггестивные возможности слова и его значение как инструмента убеждения. Доказана возможность словесного программирования поведения, создания, развития и преобразования посредством слова мыслительных структур. Креативный потенциал слова делает его одним из самых сильных средств в арсенале педагога. Центральным источником влияния на учащихся является сам педагог, обладающий определенными, данными ему от рождения, личностно-коммуникативными свойствами.

Действие процессуально-деятельностных средств основано на использовании и преобразовании в педагогических целях опыта, содержания ситуаций, событий, фактов, возникающих в контексте образовательного процесса. Таким образом, педагогически организованная деятельность выступает универсальным средством обучения и воспитания.

Современный уровень развития общества требует от каждого педагога освоения мультимедийных средств. Они объединяют возможности текста, звука, графики, фотографии, видео в однородном цифровом представлении, открывая пути для проникновения в глубины процессов считывания, обработки и изменения информации. Сегодня без обращения к помощи компьютера невозможно профессиональное вхождение в состав сетевого субъекта, а значит, и участие в системе дистанционного обучения.

Ранее был дан подробный анализ многообразия субъектов образовательного процесса, раскрыты природа и условия эффективности совместных педагогических действий. На «другой стороне» педагогического процесса тоже находятся разномасштабные субъекты. Вместе с тем, как показывают результаты диагностики (самодиагностики) самых разных категорий работников образования, практически никто из них не чувствует себя одинаково комфортно при общении один на один с группой учащихся, с коллективом, с классом (студенческой аудиторией). Для каждого

из них приоритетными оказываются одна-две формы (чаще всего это групповое и индивидуальное обучение).

Особенно трудно дается педагогам взаимодействие со значительной массой людей (залом, толпой). Почти утрачены традиции коллективной организации образовательных процессов. Малый процент современных специалистов свободно владеют технологиями работы в составе сетевого субъекта. Поэтому осваивая структуру метода, необходимо уделять особое внимание формированию способности свободно использовать вариативные формы работы с различными субъектами обучения (воспитания).

Мера педагогического проникновения в человеческую структуру задается с помощью многообразных приемов (стимулирования, Торможения, заражения, внушения, убеждения, резонанса и др.), которые способны делать ту или иную информацию доступной разным «этажам» человеческой структуры¹. Использование приемов позволяет варьировать степень глубины педагогического влияния на людей, вовлеченных в образовательные процессы. В зависимости от ситуации и технологической подготовленности это влияние может затрагивать социально-психологический или социально-педагогический пласты, систему внешних связей между людьми. Педагог может выйти напрямую или опосредованно на уровень работы с сознанием или вмешаться в сферу бессознательного, а также использовать способы информационно-образовательного влияния на организм в целом, захватывающие глубинные нейрофизиологические состояния. В связи с этим построение метода требует использования умений, гарантирующих эффективность и безопасность педагогического взаимодействия.

Методы в структуре педагогического процесса. Из случайного набора действий метод превращается в систему задач (проблем), на решение которых он направлен. В зависимости от того, какой этап процесса конструирует (реконструирует) педагог, с помощью методов он обеспечивает действия, необходимые для:

- процедуры целеполагания (диагностика, прогноз, планирование)¹
- введения необходимой информации;
- включения в практическую деятельность по получению предметного результата;
- создания определенной системы отношений;
- оценки полученного результата;
- коррекции деятельности и др.

На каждом из этапов образовательного процесса метод как инструмент способен выполнять разные *функции*. Например, методы, связанные с выдвиганием цели, требуют диагностичес-

¹ Подобнее об этом см.: Колесникова И. А. Основы технологической культуры педагога. — СПб., 2002.

ких, прогностических, проектных действий и реализуют соответствующие функции. Другие методы выполняют информационную, коммуникативную, стимулирующую (тормозящую), контролирующую, оценочную, корректирующую и некоторые другие функции. Разворачивая педагогический процесс во времени и пространстве в соответствии с его внутренней логикой (включающей выдвижение и реализацию цели, реализации цели в деятельности и общении, получение результата и его оценки), система методов выполняет конструктивную или же реконструирующую функцию.

Поскольку любой педагогический процесс ориентирован на человека, методы способны прямо или косвенно оказывать преобразующее влияние на различные личностные сферы, выполняя развивающую и формирующую функции. Становясь параллельно механизмом, обеспечивающим поэтапное развитие процесса, они выполняют также управляющую и координирующую функции. Таким образом, методы педагогической деятельности как профессиональный инструмент проявляют свойство полифункциональности.

Метод, пожалуй, является единственным компонентом педагогического процесса, который от начала и до конца может быть выстроен самим педагогом. В самом деле, цель и содержание во многом объективно заданы внешними нормативами и требованиями. Социальная ситуация и позиции участников не всегда подвластны педагогическому преобразованию. Организационные формы по объективным причинам могут быть ограниченными, а условия, в которых протекает процесс, — неблагоприятными. Метод же как систему конкретных действий конструирует непосредственно сам педагог. При этом он автономен в выборе и сочетании его компонентов. Именно поэтому практическое освоение структуры метода, овладение педагогом функциональным многообразием своих действий, рефлексия над их целесообразностью способны изменить прагматические показатели педагогической деятельности.

Анализ образовательной практики обнаруживает комплекс противоречий, препятствующих продуктивному применению методов в опыте педагога. Среди наиболее типичных деформаций структуры метода можно обнаружить несоответствие между спецификой учебного предмета и средствами, применяемыми учителем для решения воспитательных задач, противоречия между возрастными особенностями учащихся и средствами, которые предпочитает использовать учитель в рамках урока, ограниченность круга средств, применяемых в индивидуальном опыте, и др.

Все это позволяет предполагать, что в массовой практике не существует метода как системного образования, поскольку отдельные компоненты его структуры вводятся учителем в действие неосознанно. Возникающие противоречия не дают методу оформиться

в систему действий, обусловленную целью, задачей, принципами, содержанием деятельности и процесса. Они разрушают структуру действий изнутри, снижая или сводя на нет педагогический потенциал метода.

Праксеологический практикум

Предлагая учащимся усвоить тот или иной фрагмент содержания с помощью заданных средств, форм, позиций и приемов, попробуйте спрогнозировать, какой отклик организма, какие когнитивные, поведенческие и эмоциональные реакции будут получены вами в ответ и почему. Сравните реальный результат с вашими ожиданиями. Это позволит понять, насколько вы владеете педагогическим предвидением того, какой познавательный и жизненный опыт учащихся будет актуализирован, какие у них возникнут образовательные установки, какой тип памяти и внимания у них активизируется и т.д.

5.3. Праксеологические аспекты построения образовательных технологий

В последнее десятилетие все более популярным при организации образовательных процессов становится технологический подход. Визменяющемся обществе это отражает возрастающую потребность педагогического сообщества в надежных логических основаниях своего труда и осознанной, прогнозируемой деятельности.

Историческая справка

Принято считать, что представление об образовательных технологиях вошло в педагогический контекст на рубеже 1950 — 1960-х гг. Его связывают с появлением работ американского ученого Б. Блума ПО таксономии педагогических целей и концепции «полного усвоения»¹. Спустя десятилетие, в 1972 г., в докладе ЮНЕСКО «Учиться, чтобы быть» современные технологии были провозглашены в качестве движущей силы модернизации обучения.

Вначале смысловые акценты в понимании природы образовательных технологий делались на изучении и использовании в педагогическом процессе обучения различных средств, в первую очередь технических, а также на создании нормированных обучающих процедур путем технологичного задания целей, программирования, алгоритмизирования, т.е. на внешней стороне педагогических процессов Постепенно круг технологической тематики расширился и включил в себя вопросы информационного взаимодействия, учебной коммуникации, влияния на этапность развития умственной деятельнос-

¹ См.: Taxonomy of Education Objectives. The Classification of Educational Goals. N.Y., 1964. - V. 1, 2.

ти и построения дидактического содержания, на разработку и реализацию проектов педагогических процессов и систем. Из отечественных исследований в области образовательных технологий и истории их развития особо стоит выделить фундаментальные исследования В.П.Беспалько, В.И.Боголюбова, В.В.Гузеева, М.В.Кларина, В.М.Монахова, Г.К.Селевко.

В словарях технология определяется как совокупность операций, осуществленных определенным способом в определенной последовательности, из которой складывается процесс. Помимо этого технологией принято называть область теоретического знания, описывающего закономерности и правила построения наиболее типичных для человека процедур преобразующего взаимодействия с объектами различной природы, а также предметную область в системе образования, призванную вводить учащихся в пространство современных способов организации различных технологических операций.

Словосочетание «образовательные технологии» используется как собирательный термин, включающий весь перечень технологий, используемых в образовании, но не соотносимых с каким-то конкретным видом деятельности. В современных работах встречаются упоминания о различных образовательных технологиях: технологиях обучения, воспитания, информационных, педагогических и др. В одном случае терминологически фиксируется специфика продуктивной организации конкретного вида педагогической деятельности (*технология обучения, воспитания, управления*). В другом случае название отражает:

- качественное своеобразие технологии, обусловленное особенностями предметной (научной) и социальной сфер, в которых она используется (*информационные, коммуникативные, педагогические, социальные технологии*);

- степень активности субъектов образовательного процесса (*интерактивные технологии*);

- меру новизны (*инновационные технологии*).

В современном понимании образовательных технологий выделяются следующие смысловые акценты, важные в праксеологическом отношении.

1. Возможность прогнозируемого получения заданных свойств и изменений предмета педагогического труда.

2. Возможность нормирования способов педагогической деятельности.

3. Возможность обеспечивать системность и цикличность педагогических действий.

4. Возможность построения логической последовательности педагогических действий и операций, обеспечивающих продуктивность образовательного процесса.

5. Возможность приведения профессиональных действий в соответствие с закономерностями развития человека и педагогических процессов.

6. Возможность управлять педагогическими процессами на основе программирования, алгоритмизации, теории информации, кибернетики.

7. Воспроизводимость профессиональных действий, позволяющая транслировать продуктивный опыт.

Действенность технологии как педагогической процедуры имеет специфические социально-антропологические, стратегические, логические, инструментальные предпосылки и основана на свойстве, которое можно обозначить как *технологичность* или *способность производить запланированные изменения*.

Технологичность как качество, имеющее объективную природу и определяющее способность его носителя производить прогностично заданные преобразования, может быть присуща не только педагогической деятельности, но и любому компоненту образовательного процесса. О технологичности (диагностичности) целей обучения говорится в работах В. П. Беспалько и М. Б. Кларина. Вопрос о технологическом потенциале содержания образования и возможности его измерения подробно рассмотрен А. Н. Сохором, По его мнению, структура содержания и его доминанты, спроектированные в соответствии с педагогической целью, способны оказывать самостоятельное влияние на учащихся, сохраняя свойство технологичности независимо от того, кто с этим содержанием работает.

Свойство технологичности имеет антропологические и социокультурные корни. Так, любая технология обучения является своеобразным аналогом информационного «устройства» человеческого организма на уровне определенных внутренних структур и свойств. В одном случае она будет опираться на линейное освоение содержания с левополушарной доминантой деятельности (все виды пошаговой организации обучения), в другом — на использование возможностей латерального (параллельного) мышления (например, в случаях диалоговых форм обучения). В третьем — педагог актуализирует рефлексивные возможности человека. В четвертом — обучение строится на целостном восприятии информации путем ее проживания (варианты погружения или игрового обучения). Можно сформулировать праксеологическое правило, действующее в рамках образовательной технологии: «То, что органично, то технологично».

Проявление образовательных технологий тесно связано с культурно-Цивилизационным опытом человечества. Это длительный процесс, обусловленный отбором преобразующих механизмов, пропущенных через фильтр времени и совокупного педагогического опыта. Наиболее целесообразные и продуктивные системы

действий, выверенные и осмысленные в опыте нескольких поколений, постепенно объективируются. Они приобретают безличный, инструментальный характер и могут воспроизводиться в деятельности любого профессионала при условии его соответствующей подготовки. Все это позволяет рассматривать *феномен технологичности как эффект «попадания» в поле действия антропо- и социогенетических закономерностей.*

Технологичность действий субъекта педагогической деятельности в первую очередь обусловлена пониманием закономерностей построения педагогических процессов. Для того чтобы деятельность педагога была технологичной, ему необходимо четко представлять цель. Она формулируется на языке динамики предмета преобразования и обозначает его свойства и характеристики, которые в данной ситуации хотелось бы развить, изменить, откорректировать, сконструировать. Поскольку дело касается взаимодействия с другими людьми, достаточно автономными в своем развитии, следует говорить о технологически возможном диапазоне изменений, которые педагог способен и имеет право произвести в рамках своей компетенции.

Технологичность специалиста проявляется в его умении осознанно выстроить логическую последовательность шагов на пути к цели и этапов решения конкретных задач, сформулированных на языке педагогических действий. Это оказывается невозможным без владения логикой развития (формирования) желаемых качеств, характеристик, свойств человека, отношений, ситуации, педагогической системы. Например, действенность (технологичность) формирования коллективизма или предпринимчивости, заявленных на уровне цели, во многом зависит от понимания тех объективных закономерностей, по которым они актуализируются, проявляются или исчезают в личностной структуре.

Технологичность действий педагога позволяет процессу обучения не терять своих обучающих свойств, а процессу воспитания оставаться воспитывающим независимо от контингента и возраста учащихся, предметной области, тематики, ситуации и т.д. Таким образом, именно на технологическом уровне задается последовательность действий универсальных механизмов запуска и реализации образовательного процесса определенного типа, обеспечивающих его результативность с учетом объективно возможных параметров.

Методика выступает в этом контексте как инструментовка технологической цепочки действий, конкретизирующая воплощение технологических законов для определенной ситуации, на уровне реального процесса или деятельности. Например, технология модульного обучения, проектная технология могут конкретизироваться в методике модульного освоения курса истории, в методике организации телекоммуникационного или акмеологического проектов и т.д.

Технология имеет определенную стратегическую направленность и логику действий. Любая педагогическая стратегия восходит к какому-то философско-педагогическому основанию. Как прогностическое устремление она порождает необходимость выбора определенной логики достижения цели. Одна и та же стратегия может быть успешно реализована в рамках разных логик профессиональной деятельности. Например, информатизация образования как стратегическое направление, заданное на целевом уровне, практически может воплотиться в самых разных логических вариантах или, не получив технологического воплощения, остаться благим намерением, научно-педагогической фантазией. При использовании валеологической стратегии также можно опираться на различные логики построения и освоения здоровьесберегающих моделей жизнедеятельности.

В умении воплотить в своих действиях логику «знания об умении» либо «знания о логике» работы с объектом обнаруживается технологичность профессионально-педагогической деятельности. Смысл педагогического труда материализуется в целях, задачах, содержании, характере отношений, выборе технологического обеспечения и критериев оценки результата. В идеале они должны находиться в едином логическом ряду. Нарушение этой логики на любом из этапов образовательного процесса искажает первоначально заложенный в нем педагогический смысл и значительно снижает продуктивность действий. При достижении образовательных целей именно педагогическая логика задает последовательность (стадийность, этапность, цикличность) действий. Эта последовательность напрямую связана с пониманием внутренней природы и механизмов развития объекта педагогической деятельности и закономерностями построения педагогических процессов, в ходе которых планируется материализовать тот или иной профессиональный замысел.

Педагогическая логика конкретизирует путь реализации определенной стратегии, оказывая влияние на выбор смысловых доминант образовательного процесса и структуры профессиональной деятельности. Тем самым становится возможным сохранение во времени целостности контекста учебно-воспитательной (социально-педагогической) работы, выстроенного по единому внутреннему основанию.

Например, технологически трудно гуманизировать и гуманитаризировать современную школу, потому что, как показывает практика, гуманистические ценности и гуманитарный смысл, заявленные на уровне цели и содержания, исчезают, как только дело касается системы отношений взрослых и детей. Таким образом, «человеческие смыслы» не распространяются на всю структуру педагогической деятельности.

Связь технологии и метода. В инструментальном смысле технология является производной от системного применения педагогических методов педагогической деятельности. Целенаправленно выстраивая систему действий, педагог может последовательно инструментально выбрать путь достижения цели. С помощью методов на этом пути им делаются определенные *технологические шаги*, по сути представляющие системно-целевые действия, организованные на базе педагогических средств.

Технологический шаг — это профессиональное действие, вызывающее ожидаемую динамику педагогической системы в заранее известном диапазоне. Понятие технологического шага удобно для обозначения минимально необходимого периода, в котором начинает действовать тот или иной механизм педагогических преобразований, «запущенный» с помощью метода. В системе педагогического процесса каждый технологический шаг, сделанный на уровне получения конкретного знания, умения, опыта и состояния, формирует предпосылочную основу для перехода к следующему логическому шагу. Следовательно, в образовании понятие технологии связано с определенными профессиональными действиями, осознанно включающими известный и освоенный механизм развертывания логики того или иного педагогического процесса. От этого понятия следует отличать термин «техника», который обозначает специфику и уровень исполнения субъектом отдельных видов деятельности (техника письма, чтения, игры на музыкальном инструменте).

Из последовательности технологических шагов выстраивается технологическая цепочка в виде системных действий. Каждому звену (или шагу) этой цепочки соответствует метод, в основе которого лежат уже известные нам компоненты, средства, формы взаимодействия, позиции и приемы. Таким образом, формируется устойчивая последовательность методов, «разворачивающих» педагогический процесс во времени и пространстве относительно конкретной цели. Здесь намеренно опускается вопрос классификации методов. С позиций праксеологии важно, что любой метод представляет организационно оформленную систему действий по целесообразному сочетанию субъектов, средств, позиций и приемов, являющихся первичными технологическими компонентами образовательного процесса. Непрерывность технологического действия может быть обеспечена за счет органической связи результата, полученного на внутреннем плане субъекта с помощью предшествующего технологического шага, со смыслом и содержанием последующих действий.

Например, если в результате технологического шага у человека был сформирован опыт новой для него деятельности, его можно превратить дальнейшими педагогическими действиями в средство,

вокруг которого выстроится новая система действий, стимулирующая рефлексию по его поводу. Если технологический шаг вызвал у кого-то интерес к природе человека, на волне этого интереса тут же возможно инструментовать систему действий, направленную на овладение навыками самодиагностики. Если же с полученным промежуточным результатом непосредственно дальше не работать, технологическая цепочка обрывается.

Осознанность построения технологической цепочки во многом определяет степень управляемости логикой развития любого педагогического процесса. Таким образом, педагогическая технология как профессиональный инструмент внешне сопровождает глубокие внутренние процессы. При этом технология оказывается изоморфна структуре педагогического процесса и может быть определена как *освоенная в практике профессионального сообщества последовательность методов, разворачивающая педагогический процесс во времени от момента выдвижения цели до получения и оценки результата*, Желая «технологизировать» свою деятельность, педагог должен учитывать, что дискретный характер педагогического процесса делает вероятным переход с технологического на методический или даже эмпирический уровень деятельности в зависимости от смысловой и инструментальной проработанности каждого шага.

Обозначим ряд параметров, обязательных для построения любой педагогической технологии. Прежде всего необходимо *определить цель*. Для этого важно четко представлять, что именно должно измениться в людях, в их отношениях или ситуации жизнедеятельности и итоге педагогического «вмешательства», каковы направление и диапазон программируемых (Желаемых) изменений. Например, целью педагога может быть переход в результате обучения от преимущественно логического способа мышления к мышлению образному, усвоение учащимися определенного объема необходимых теоретических знаний из той или иной предметной области или формирование навыка красивого письма.

Далее следует *осмыслить природу содержания*, освоение которого предстоит технологически инструментовать: регламентированно ли оно программным содержанием или это содержание, развивающееся в ходе диалога, рефлексии, проживания ситуаций, несущих образовательный смысл.

Следующий шаг связан с *конкретизацией структуры содержания*, которая включает знания, умения, навыки, опыт деятельности и ценностных отношений (М. Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В. В. Краевский). После этого полезно еще раз *вернуться к типу субъекта*, с которым предстоит работать, чтобы не нарушить смыслового единства на уровне взаимодействия мели, содержания и субъектов — участников педагогического процесса.

Дальнейшее построение технологии предполагает *выбор стратегии {сочетания стратегий}*, наиболее адекватной педагогическим целям и соответствующему им содержанию. При этом следует учесть, что каждая технология имеет временные и пространственные границы эффективного применения. Так, по отношению к субъекту определенного типа существуют оптимальные (необходимые и достаточные) сроки приложения педагогических усилий, обусловленные циклами жизнедеятельности, готовностью к переменам, инерцией. Например, при работе с совокупным субъектом нельзя не учитывать законов групповой динамики, этапности развития коллектива, синергетических процессов, происходящих на уровне больших масс людей. Взаимодействуя с индивидуальностью, необходимо ориентироваться на ее специфические особенности, возраст, жизненный опыт и др.

После осуществления этих шагов следуют практические действия, направленные на *формирование необходимого масштаба субъектов* — участников процесса. Уже упоминалось, что в зависимости от цели в их качестве может выступать группа, коллектив, один ученик (воспитанник, клиент) и т.д. Затем субъект приводится в состояние готовности к педагогическому взаимодействию: активизируются необходимые каналы восприятия информации, обеспечивается социально-психологический комфорт, устанавливаются правила общения. В структуру технологии обычно входят также *действия по формированию мотивации* как проявления готовности включиться в педагогический процесс на осознанном уровне.

Наличие в организме человека функциональной системы (Н.А.Бернштейн, П.К.Анохин) как взаимодействия элементов и свойств, приводящих к достижению цели, делает технологически необходимым *формирование образа цели*, играющего по отношению к деятельности субъектов программирующую роль. Прогнозируя степень внутренней вовлеченности участников педагогического процесса в образовательную ситуацию (их возможное отношение к предлагаемой цели, значимость предлагаемого предметного содержания, готовность и потребность занять определенные позиции в системе педагогического взаимодействия, эмоциональное состояние), педагог тем самым обеспечивает продуктивность профессиональных усилий.

Технологическое обеспечение логики развития педагогического процесса требует представления о механизмах и условиях развития (формирования) желаемых характеристик (познавательного интереса, национального самосознания, структуры коллектива, информационной среды и др.). Логика процесса определяет *последовательность решения педагогических задач*, порядок расположения системы педагогических действий во времени, этапы, стадии, циклы развития образовательного процесса, что и опре-

делит количественные и качественные характеристики необходимых технологических шагов.

Технологический уровень осуществления педагогической деятельности требует обозначения и неукоснительного следования принципам деятельности, что гарантирует сохранение (удержание) качества образовательного процесса в заданном диапазоне действий. По отношению к любому шагу подлежит предварительному осмыслению вопрос, почему именно он необходим стратегически. Здесь возможны самые разные варианты ответов.

Без усвоения базового содержания нельзя продвигаться дальше. Так, не освоив алфавит, невозможно читать, а значит, и размышлять о прочитанном. Необходимо получить внутренний отклик на предложенную проблему. Целесообразно сменить масштаб субъекта или модальность восприятия информации. Отсутствует предпосылочный опыт, который следует сформировать и т.д.

В соответствии со стратегическим смыслом *прогнозируется технологически необходимый результат каждого шага* (концентрация внимания, получение необходимой эмоциональной реакции, правильное выполнение задания, получение творческого продукта, проявление момента осмысления) и показатели его успешности. Достигнутый в заданном диапазоне результат служит предпосылкой к сохранению преемственности в технологической цепочке.

В технологии заложены профессиональные гарантии «запуска» и эффективного действия педагогического средства (средств). Такие гарантии появляются лишь тогда, когда педагог осознанно и умело «включает» своими действиями преобразующие механизмы, имеющие объективный характер, обеспечивающие в структуре субъекта актуализацию именно того информационно-коммуникативного уровня, который необходим для успешности педагогического взаимодействия.

В технологической цепочке *каждый выполненный шаг требует обратной связи*, формы которой также устанавливаются заранее. Причем после каждого акта обратной связи прогнозируются два варианта последующих действий: в случае достижения желаемого результата и в случае получения незапланированного эффекта. Любая технология как инструмент работы с человеком, имеющий обоюдную направленность, предполагает момент прогнозирования и снятия физиологических, психологических, социальных и других рисков.

Еще одним необходимым условием того, чтобы технология работала, выступает четкая фиксация момента и формы получения результата (продукта, эффекта). Конечным этапом технологической цепочки действий становится *инструментовка выхода субъекта из образовательной ситуации*, обеспечивающая комфорт-

ное последствие. В противном случае можно получить нежелательные эффекты. Так, неотрефлексированное должным образом игротехническое событие может вызвать у его участников серьезные психологические переживания в течение длительного периода, а интенсивное информационное или эмоциональное погружение, не сопровождаемое релаксационными действиями, — вызвать чувство усталости и раздражения.

Фактически в описаниях и воспроизведении технологий используются возможность и умение представить процесс в форме алгоритма и затем следовать ему. Напомним, что педагогическая технология обеспечивает включение и последовательное действие механизмов, задающих связь внешних действий педагога и учащегося с внутренними процессами освоения содержания.

В плане осознания назначения той или иной технологии полезно обратиться к моменту первых упоминаний о ней и посмотреть, когда она возникла, с какой целью применялась, какие эффекты достигались с ее помощью, на какой контингент она рассчитана, в каких ситуациях применялась, почему получила/не получила широкого распространения.

Как видим, каждая из рассмотренных в главе процедур по своему обеспечивает успешность педагогической деятельности. Метод помогает структурировать компоненты, из которых складывается система действий педагога (координационный аспект действий). Методика выступает организующим началом в построении деятельности педагога, инструмента педагогический процесс «снаружи» (организационный аспект действий). Она обеспечивает также системное нормирование педагогической деятельности на основе обобщения и осмысления положительного практического опыта. Технология обеспечивает внутреннюю инструментовку процессов, происходящих с предметом педагогического влияния, основанную на использовании в деятельности объективного свойства технологичности (функциональный аспект действий). Она дает возможность комплексного прогностического нормирования поведения и ситуации, обусловленного знанием природы развития того или иного явления (процесса) с помощью определенной последовательности методов.

Технология и методика. В педагогической литературе можно встретить различные варианты соотнесения понятий *методика* и *технология*. В одних случаях они рассматриваются как идентичные или, по крайней мере, легко взаимозаменяемые (Н.Е. Щуркова), тогда как в других — развиваются представления о технологии как о более общем, более широком понятии, чем методика, которая мыслится элементом педагогической технологии. В этих случаях часто берутся разные уровневые их соотношения. Скажем, частная и конкретная методика рассматривается в рамках более общей технологии. Так, по мнению В.П.Беспалько, диагностичес-

кая методика целеобразования является исходным пунктом разработки педагогической технологии. Существует и фактически противоположное представление о технологии как о специфичной составной части методики, которая вбирает в себя понятие технологии. В этом смысле технология деятельности является как бы Логически-операциональным ядром методики, своеобразной ее основой.

Наиболее часто технология понимается как рациональное (довольно стабильное) сочетание нескольких последовательно применяемых операций для получения какого-либо продукта. В этом смысле она становится близкой приведенному выше понятию «конкретная методика».

Действительно, уровень конкретной методики и есть самый технологичный ее уровень. Однако на основе одной и той же технологии могут быть построены различные конкретные методики, различающиеся задачами и содержанием деятельности, а также с различными тактическими вариациями в использовании отдельных технологических процедур.

Так, например, в основу методики подготовки или переподготовки педагогов могут быть положены технология коллективной мыследеятельности (выражаемая в различных формах организационно-деятельностных игр), технологии деловых и ролевых игр, технологии психологических и педагогических тренингов и др. А, скажем, основой методики «коллективного творческого воспитания» может быть технология коллективной организаторской деятельности (И.П.Иванов).

Однако сама технология может существовать и самостоятельно, независимо от методики, стихийно, если она применяется самодельно и не «вписывается» в целостную систему организации деятельности, подчиняясь сознательно избранной стратегии и тактике педагогической деятельности и опосредуясь ими.

В отличие от технологии, основанной на объективированном прошлостическом знании о механизмах получения желаемого результата, источником методики является обобщение положительного практического опыта конкретных носителей того или иного способа педагогической деятельности. Зачастую методическое описание принимается на веру на основании профессионального авторитета ее создателей (носителей).

Если технология предстает как факт педагогической культуры общества в целом, методика принадлежит опыту конкретного субъекта, являясь достоянием локальной культуры и фактом его жизнедеятельности. Лишь на уровне постепенного обобщения (точнее было бы сказать — обобществления) этого опыта, методика приобретает более широкое звучание.

Эффективность конкретной методики зависит от степени ее технологичности, т.е. от способности вызвать нужный педагоги-

Гузев В. В. Системные основания образовательной технологии. — М., 1995.

Гузев В. В. Развитие образовательной технологии. — М., 1998.

Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе: Анализ зарубежного опыта. — М., 1989.

Коротов В. М. Общая методика учебно-воспитательного процесса: Учеб. пособие. — М., 1983.

Методическая деятельность: Словарь-справочник / Науч. ред. Е. В. Титова. - Л., 1991.

Орлов В. И. Методические основы обучения. — М., 2002.

Розин В. М. Методика: Происхождение и эволюция // Вестник высшей школы. — 1989.— № 7.

Титова Е. В. Что такое методика воспитания: Анализ понятия // Проблемы школьного воспитания. — 1995. — № 1.

Чошанов М. Что такое педагогическая технология // Школьные технологии. — 1996. — № 3.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ

Мы непрерывно живем в поступках.

Батищев

6.1. Профессионализм педагога как праксеологическая характеристика

Профессиональное поведение педагога. Понятие «профессиональное поведение педагога» многогранно. Исследователи рассматривают его как:

- определенным образом осуществляемую педагогическую деятельность в контексте сопутствующих ей отношений и условий;
- одну из форм самореализации личности через профессионально-педагогическую сферу;
- способ связи учителя с социально-педагогической средой;
- комплекс ответных реакций на возникающие педагогические ситуации и проблемы;
- совокупность поступков по отношению к социально-педагогическим объектам.

Центральной праксеологической характеристикой поведения педагога является *профессионализм*. Он проявляется в свойствах *осмысленности, целесообразности и целостности*. Детерминантой педагогически целесообразного поведения учителя является его внутреннее представление о смысле педагогической деятельности, о ее месте во всеобщей связи явлений материального и духовного мира. «Важнейшее профессиональное чувство, направляющее поведение педагога, — это целостное переживание границы той ситуации, в которой его действия сохраняют статус педагогических. Это своего рода ощущение меры, при выходе за рамки которой утрачивается педагогическая целесообразность»¹.

Основными условиями практической реализации требования целесообразности (соответствия деятельности педагогическим целям) являются:

Сериков В.В. Образование и личность - М., 1999. — С. 242-243.

ческий результат. Вместе с тем одна и та же технологическая цепочка может иметь разную методическую инструментовку.

Праксеологический практикум

I. Используя материалы этой главы и дополнительную информацию, приведенную ниже, выскажите свое мнение о соотношении метода, методики, технологии в практической деятельности педагога.

В работе «Основы методологического мышления» О.С.Анисимов анализирует различные типы норм человеческой деятельности и рассматривает соотношение метода и методики. Сразу же обращает на себя внимание то обстоятельство, что речь идет о единичном методе. «Эти типы норм, — пишет О.С.Анисимов, — связаны с обращением к мыслительным процессам. Методика является следствием особого использования метода»¹. Метод, по мнению автора, представляет собой предписание обобщенной (абстрактной) деятельности, которую, поскольку она неконкретна, нельзя реально встретить в жизни.

Метод появляется следующим образом:

- 1) описывается множество конкретных деятельностей определенного типа;
- 2) полученные описания обобщаются;
- 3) результат обобщения рассматривается как норма.

Методика является результатом логически организованного процесса мышления, когда этот процесс направлен на конкретизацию содержания метода. Может быть много методик, основанных на одном методе. Методика должна быть такова, чтобы ее можно было читать как технологию и использовать как программу или план при непосредственном построении деятельности.

II. Проследите на приведенных ниже примерах трактовки технологии смысловое развитие этого понятия применительно к сфере образования.

Технология — это:

- способ программирования, реализации и оценки учебного процесса (Б.Скиннер);
- целенаправленное использование предметов, приемов, средств, событий, отношений для повышения эффективности процесса (М. Вулман);
- систематизированное использование людей, учебных методов и оборудования для решения педагогических проблем (Ф.Персиваль, Х.Эллингтон);
- системная совокупность и порядок функционирования вселичностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения цели (М.В.Кларин);
- схема предметно-преобразующей деятельности (Б. Г. Юдин);
- проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике (В. П.Беспалько);

¹ Анисимов О. С. Основы методологического мышления. — М., 1989. — С. 219.

-совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку, организационно-методический инструментарий педагогического процесса (Б.Т.Лихачев);

-способ системной организации совместной деятельности учителя и учащихся на основе материальных средств и условий (Н. Н.Суртаева);

-модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса (В.М.Монахов);

-искусствовзаимодействия в процессе обучения (Н.Е.Щуркова).

Какие из свойств технологии, зафиксированные в приведенных трактовках, особенно важны, с вашей точки зрения, для успешности организации педагогической деятельности?

Проранжируйте их, начиная с самого, на ваш взгляд, значимого.

III. Проведите наблюдение за деятельностью школьного учителя или вузовского преподавателя. Попытайтесь проанализировать логику и последовательность его действий, отвечая на следующие вопросы.

1. Какое педагогическое средство используется в тот или иной момент?

2. Каков педагогический смысл его использования «здесь и сейчас»?

3. Какая учебная информация (вольно или невольно) представлена с его помощью?

4. К субъекту какого масштаба обращено средство, кто выступает в качестве адресата образовательной информации?

5. В какую позицию субъект поставлен педагогом относительно содержания и средства?

6. На каком уровне (сознания, подсознания, эмоционально-волевой сферы, деятельности) произошла «встреча» учащихся с содержанием, представленным указанным средством?

7. Какой прием гарантировал взаимодействие с предложенной единицей информации именно на этом уровне?

8. Какова предполагаемая внутренняя реакция соответствующего субъекта (концентрация внимания, эмоциональный отклик, физиологическая активность и др.)? Адекватна ли она запланированной педагогом реакции?

9. Какие предпосылки созданы для развития логики педагогического процесса и перехода к следующему технологическому шагу?

Следуя таким образом за внутренней каквой происходящего в той или иной ситуации обучения (воспитания), попробуйте определить, в какие моменты технологический потенциал образовательного процесса снижается, а в каких система педагогических действий выводится на методический уровень управления (описания) или вообще начинает складываться чисто эмпирическим путем.

Литература

Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. — М., 1995.

Боголюбов В. И. Педагогическая технология: эволюция понятия // Советская педагогика. — 1990. — № 9.

- наличие у инициаторов деятельности осознанных целевых установок;

- соответствие всех компонентов деятельности (содержания, методов, отдельных действий и операций, продуктов) и активности ее участников природе намеченной педагогической цели;

- соответствие системы действий закономерностям образовательного (социально-педагогического) процесса, частью которого является та или иная деятельность (цель, стратегия, тактика, логика);

- ориентация при оценке результата деятельности на его соответствие цели.

Правило целесообразности профессионального поведения универсально и не зависит от характера и природы выбранной цели. Оно ориентирует субъекта педагогической деятельности на постоянную «сверку» своих действий с перспективой получения запланированного результата. Это позволяет удерживать в профессиональном сознании целостный образ деятельности, сохранять логику ее построения относительно цели и предмета приложения педагогической активности.

Целостность профессионального поведения педагога основана на единстве логического, инструментального и этического компонентов его профессиональных действий. Рассмотрим эти составляющие подробнее.

Деятельность педагога в рамках педагогического процесса формируется как бы на пересечении «трех логик»:

- смысловой, связанной с воплощением в педагогической деятельности профессионально-личностных смыслов;

- парадигмальной, соответствующей бытию внутри определенной педагогической парадигмы;

- логики достижения результата, определяющей специфику «развертки» образовательного процесса во времени и пространстве.

Логика смысла реализуется субъектом педагогической деятельности через последовательность его ценностных выборов. Она может быть рассмотрена как специфический механизм сохранения, воспроизведения и передачи этого смысла от одного звена педагогического процесса к следующему. Воплощение, последовательное «прорастание» смысла в структурно связанных компонентах педагогического процесса создает характерную смысловую преемственность профессионального поведения. Она задает направленность и характер педагогической деятельности, оказывая влияние на формирование определенного типа содержания и выбор ценностно-смысловых доминант при построении образовательного процесса. Тем самым становится возможным сохранять во времени целостность образовательного контекста, выстроенного на едином внутреннем основании. Для того чтобы не утратить первона-

чальный смысл деятельности, время от времени необходимо задавать вопросы: во имя чего производится то или иное педагогическое действие, в чем его подлинная суть, для кого и почему оно значимо, кому может нанести вред.

Ранее уже отмечалось, что любой образовательный процесс разворачивается в контексте социально-педагогического пространства, организованного по тем или иным парадигмальным законам. Логика профессионально-педагогической деятельности может совпадать или вступать в противоречие с логикой этого контекста, определяемой совокупностью ценностей, принципов, закономерностей жизни и развития того или иного парадигмального пространства. *Парадигмальная логика* (производная от бытийной природы явления) объективно задает:

- основания и уровень формирования педагогической цели (социальный, природный, межличностный, внечеловеческий);
- выбор социально-психологических, психофизиологических, энерге-информационных и других механизмов, лежащих в основе приоритетных для той или иной парадигмы педагогических методик и технологий;
- масштабы пространства, на котором разворачивается образовательный процесс, и где действуют его факторы;
- время, необходимое для получения задуманного результата;
- нормативы, регламентирующие педагогическую деятельность.

Осмысленность профессионального поведения в сочетании с ощущением парадигмального контекста определяют логику развития педагогической системы.

Немаловажную роль в деятельности педагога играет и *логика достижения результата*. Для получения запланированных результатов и эффектов необычайно важно, что именно является первичным в целевом отношении для определенной образовательной ситуации: поступление в вуз, аттестация образовательного учреждения, необходимость личностных изменений и усовершенствования, наличие образованных людей, без которых невозможно решение имеющейся социальной проблемы.

Есть принципиальная разница между ситуацией, в которой задан образовательный стандарт в виде конкретного в тематическом и количественном отношении содержания, и ситуацией, где на первый план выступает определенная педагогическая цель, реализация которой предполагает возможность выбора содержания, и ситуацией, требующей специальной подготовки (переподготовки) людей для решения какой-либо проблемы.

В первом случае будет необходимо выяснить, какие личностные характеристики можно развить (сформировать) на основе нормативного содержания, т. е. каков его педагогический потенциал. Далее следует понять, в какой знаковой системе и с помощью каких средств

лучше представить содержание. Наконец, какова логика и технология его усвоения. Во втором — необходимо подобрать или специально спроектировать содержание, на базе которого может быть достигнута заданная цель, тем самым выбрать и образовательную стратегию. В третьем — нужно провести предварительную работу по определению педагогических целей, позволяющих задать необходимый уровень готовности к решению имеющейся проблемы, а затем сформировать соответствующее образовательное содержание. Проникновение в исходное целевое назначение ситуации дает возможность понять, какой именно педагогический процесс — обучение, воспитание, поддержку, сопровождение, перевоспитание — следует «запустить».

Праксеологически правильным является умение сводить все логики воедино за счет гармонизации парадигмального, смыслового и процессуального контекстов профессиональной деятельности. Эффект рассогласования парадигмальных законов, внутреннего смысла и закономерностей развития того или иного типа педагогической системы неизбежно ведет к нарушению общей логики образовательного процесса, его разрушению или снижению продуктивности. Наличие логики существенно отличает профессиональное поведение от чисто интуитивных способов решения учебно-воспитательных задач.

Инструментальный компонент профессионального поведения предполагает владение базовым набором средств, приемов, форм и позиций педагогического взаимодействия, позволяющим не только считать действия профессиональными, но и идентифицировать их с контекстом какой-либо образовательной культуры. С инструментальной точки зрения педагогическое поведение характеризуется проявлениями техничности как высокого уровня техники владения тем или иным умением, навыком (например, техника чтения, письма, игры на музыкальном инструменте).

Этический компонент профессионального поведения определяет внешнюю и внутреннюю меры использования педагогом своего профессионально-технологического потенциала. В этом случае осознанно устанавливаются и соблюдаются границы влияния на других людей, а человеческие последствия (эффекты) педагогических деяний рассматриваются в соответствии с известным учебным принципом «не навреди».

Уровни сформированности профессионального поведения. Профессиональное поведение имеет разные уровни сформированности. Изучение профессионального становления студентов педагогических колледжей и вузов, а также наблюдения за деятельностью педагогов самых разных возрастов и предметной направленности обнаруживают уровни сформированности профессионального поведения, которые метафорически можно обозначить как

непрофессиональность, аморфность, нормативность, стихийная креативность и концептуальность. Ниже приведены их основные характеристики.

1. *Непрофессиональность* отличается спонтанностью, бессистемностью действий, неумением использовать в практике теоретические знания для целесообразного построения деятельности, неспособностью актуализировать личностный потенциал в образовательной ситуации. Технологичность подобного поведения фактически оказывается сведенной к нулю, если от природы человек не обладает таким свойством, как харизматичность, неосознанно позволяющим так или иначе влиять на аудиторию.

2. *Аморфность* характеризуется размытостью, неоформленностью индивидуального профессионального стиля, ситуативностью проявления собственной педагогической позиции, частичным, фрагментарным овладением структурой метода и профессиональной деятельностью. Данный тип поведения также не отличается технологичностью, хотя в нем могут спонтанно обнаруживаться отдельные приемы и формы, оказывающиеся эффективными.

3. *Нормативность* соответствует эталонным моделям, обычно привнесенным в профессионально личностный опыт извне и освоенным путем подражания, воспроизведения, тренинга. Вместе с тем Нормативное поведение не отличается ярко выраженными индивидуальными характеристиками. Оно построено по образцу и характеризуется добросовестным и успешным копированием методических и технологических клише, чаще всего заимствованных у коллег.

4. *Стихийная креативность*. На общем нормативном фоне деятельности и установки на творческую работу у педагога проявляются «всплески» творческой деятельности в какой-то одной или нескольких областях профессиональной активности в виде интересных, самостоятельно найденных форм, приемов, разработанных фрагментов учебного содержания, нестандартного решения педагогической ситуации.

5. *Концептуальность*. Для носителя концептуального поведения характерны ярко выраженный авторский «технологический почерк», устойчивость профессиональной позиции, теоретическая обоснованность действий, целостность педагогической деятельности. Педагог, достигший в профессиональном поведении концептуального уровня, обнаруживает способность к построению оригинального образовательного контекста, к продуктивной работе в изменяющихся условиях. Методическое и технологическое творчество проявляются в данном случае как норма бытия в профессии. К особенностям концептуального поведения можно отнести следующие:

- целейологание осуществляется осознанно, теоретически обоснованно, а цель профессиональной деятельности может служить исходным пунктом самопрограммирования и саморазвития;

- вне зависимости от вариативности ситуаций сохраняется устойчивая система принципов и профессиональных регулятивов, т. е. существует индивидуальная стратегия решения профессиональных задач;

- существует определенная логика работы, связанная с пониманием механизмов развития педагогических систем и учетом своих индивидуальных возможностей;

- педагог умеет структурировать свои действия, приводить их в систему, отсюда профессиональная «оформленность» и целостность его поведения;

- педагогические функции реализуются в деятельности с максимальной полнотой, что позволяет использовать педагогический потенциал любой ситуации;

- развита саморефлексия, педагог получает «знание о незнании» и «знание о неумении», что позволит ему корректировать и обогащать свою деятельность;

- педагог склонен к поиску оригинальных методических и технологических решений профессиональных задач любой степени сложности.

Педагогу, творчески подходящему к своему профессионально-личностному становлению, уготован путь от рецептурного¹ (С.Л. Рубинштейн) до концептуального поведения.

Ситуации в структуре профессионального поведения. В структуре профессионального поведения педагога важную функцию выполняют ситуации профессиональной деятельности. Они могут быть классифицированы по нескольким основаниям.

1. По масштабу и источнику влияния на ход деятельности выделяют социально-экономическую, производственную, образовательную и психологическую ситуации.

2. По типу профессиональных задач, которые встают перед субъектом педагогической деятельности, требуя выбора действий и принятия решения, выделяют типовые ситуации, ситуации неопределенности и ситуации выхода за свои пределы.

Типовые ситуации формируются на основе решения задач, апробированных в совокупном опыте и описанных в виде широко известных алгоритмов, методик и технологий. Чтобы подготовиться к встрече с подобными ситуациями, необходимо просто владеть набором стандартных инструментальных заготовок (рецептов действий) и уметь применить их «в нужное время в нужном месте».

Ситуации неопределенности сталкивают педагога с задачами, предполагающими выбор из нескольких вариантов действий, не очевидных по уровню продуктивности и конечному результату, оптимальному с точки зрения субъекта деятельности. В этом слу-

¹ В нашей терминологии — «нормативного», или же, как определяют некоторые источники, репродуктивного поведения.

чае от специалиста требуется умение проанализировать и оценить педагогический потенциал возможных альтернатив. Скажем, подобная ситуация возникает, когда в руках методиста оказываются несколько учебников по одному и тому же предмету, о качестве которых он не имеет надежной информации, один из которых он должен порекомендовать учителям для работы по новой программе.

Ситуации выхода за свои пределы складываются при столкновении субъекта с задачами, не имеющими аналогов в его практике работы (или вообще не ставившиеся ранее). Действия в таких ситуациях требуют профессиональной смелости, креативности, ответственности, а зачастую и самоизменения самого специалиста. Как справедливо отмечает петербургский педагог А. С. Валявский, «если мы действительно хотим использовать новую методику, то мы должны будем хоть в чем-то измениться, чтобы ей соответствовать»¹.

3. По типу организации совместных действий можно выделить ситуации:

- со-действия (параллельного независимого действия различных субъектов в ситуации, являющейся в смысловом отношении общей);

- кооперации (диалога, сотрудничества, интеграции профессиональных усилий);

- конкуренции (соревнования, борьбы, конфликта, противодействия, антидеятельности, направленной на искажение, дискредитацию, уничтожение результата соперника).

В каждой из указанных групп стратегические усилия и энергия профессионального действия разнонаправлены. В первом случае качество окончательного результата непредсказуемо, поскольку неизвестно, как сложатся профессиональные усилия: будут ли они взаимодополняться, интегрироваться или взаимоуничтожаться. Во втором случае положительно окрашенная совместность действий работает на усиление их результативности. В третьем — акценты профессиональной активности в значительной степени смещаются «на борьбу с противником». Возникает эффект так называемой «негативной кооперации», который снимается в ситуации правильно организованного соревнования, способного стать дополнительным стимулом к успешности действий.

4. По типу восприятия полученного результата выделяют *ситуации успеха* и *неуспеха*, а также *нейтральные* в смысле успешности для субъекта ситуации, которые на современном языке часто определяются как «нормальные». В связи с существованием такого типа ситуаций хотелось бы предложить ряд вопросов, которые полезно периодически задавать самому себе:

-умею ли я радоваться препятствиям,

¹ Валявский А. С. Как память ребенка. — СПб.. 1998. — С. 55.

- умею ли использовать эвристический потенциал неуспеха для дальнейшего профессионального становления;
- способен ли я философски относиться к успеху, понимая, что, возможно, это преходящее явление;
- с каких пор и почему меня стал удовлетворять «никакой» (мнимый) результат моей деятельности?

Сама постановка подобных вопросов способна дать педагогу импульс к совершенствованию системы своих профессиональных действий и совершению поступков, важных в праксеологическом отношении.

Профессиональный поступок. Целостность деятельности человека проявляется не просто в достижении цели или решении задачи, а прежде всего в поступке, реализующем его исходные жизненные смыслы (Г. С. Батищев). Именно поэтому некоторые исследователи считают поступок исходным пунктом инвариантной структуры деятельности.

Терминологическая справка

Поступок — «реальное ценностно мотивированное действие, взятое в единстве намерений и фактических последствий» (В. И. Гиненцинский). Поступок становится способом разрешения противоречий между системой интернализованных человеком норм поведения, ценностных ориентации, эталонов и фактически сложившейся реальной ситуацией. Это акт поведения, ориентирующийся на определенный социальный контекст и являющийся способом истолкования этого контекста. В поступке концентрируется энергетический потенциал человека.

Поступок рассматривается в праксеологическом контексте как важный компонент профессионального поведения. Он соединяет в себе *осмысление ситуации, принятие решения и собственно действия*. Педагогический поступок несет в себе педагогический потенциал, т. е. способен преобразовать человека. В то же время далеко не каждый поступок педагога обязательно оказывается педагогичным. Так, нельзя причислить к рангу профессиональных поступков оскорбление учащегося или коллеги, злоупотребление доверием подростка и разглашение полученной в доверительной беседе информации, безропотное следование конъюнктурным образовательным веяниям, в непродуктивности которых вы уверены, и т.д.

Чтобы поступок состоялся, педагогу необходимо:

- осознать специфику и природу модели своего профессионального поведения;
- осознать систему требований к поведению, заданных ему извне;
- осознать наличие и содержание противоречия между принятой им моделью поведения в профессии и предъявляемой системой требований;

- соотнести обнаруженные противоречия с системой своих ценностных ориентации;
- выработать программу поведения по разрешению, преодолению и смягчению этих противоречий;
- совершить волевое усилие и предпринять необходимые действия по реализации принятого решения;
- принять на себя ответственность за совершенные действия¹.

Поскольку профессиональный поступок имеет ценностные основания, он становится намеренной или вынужденной демонстрацией своей профессиональной (личностной) позиции ученикам и коллегам. В данном случае внутренняя и внешняя активность проявляется в тех формах, к которым педагог оказывается готов. Именно потому в поступке обнаруживается масштаб его личности и ее потенциал влияния на окружающих людей и ситуацию.

Некоторые поступки педагогов носят ритуальный характер, т. е. являются ответом на социальные ожидания. К поступкам подобного рода можно отнести яркие программные выступления на педагогических советах, участие в творческих и трудовых акциях вместе с детьми, публичное выражение несогласия с мнением начальства и др.

Тот или иной поступок может быть вызван спонтанной реакцией на нештатные педагогические ситуации. Множество описаний таких поступков мы найдем в работах любого известного педагога. Поступок может остаться сугубо личным делом человека. Например, такое педагогическое явление, как «поступок по секрету», описанный А.С.Макаренко. Но есть движения педагогической души, о которых память сохраняется в веках. Так, в истории человечества запечатлелись удивительные по своему героизму поступки Сократа и Я.Корчака, оставившие неизгладимый след в сердцах многих последующих поколений.

Из серии поступков складывается впечатление о педагогической позиции, характере и стиле профессионального поведения, т.е. о том, что выделяет профессионала из общей массы коллег, формируя целостное представление о нем как об индивидуальности.

Праксеологический практикум

Воспользовавшись литературными источниками и личным опытом, приведите примеры педагогических поступков, которые произвели на вас сильное впечатление. Проанализируйте праксеологические характеристики действий, которые при этом были совершены педагогами.

¹ См.: Гинеццкий В.И. Основы теоретической педагогики: Учеб. пособие. СПб., 1992.-С. 142-143.

6.2. Профессионально-педагогическая позиция

Профессиональная педагогическая позиция — это устойчивая система отношений к педагогической действительности, педагогической деятельности, являющаяся источником активности педагога и определяющая его поведение (А.К.Маркова, А.В.Петровский, В.А.Сластенин). Позиция выступает в деятельности как способ реализации базовых ценностей ее носителя (Н.Г.Алексеев, А.И.Слободчиков). В силу специфики педагогической профессии в деятельности педагога часто происходит сращение его жизненной и профессионально-личностной позиций.

В системе профессионального поведения различаются смысловая и ситуативная позиции. Например, школьный учитель может ситуативно становиться для ученической аудитории генератором идей, посредником в общении, партнером, сотрудником, помощником, режиссером, зрителем и т.д. Но в каждой из этих ролей он будет так или иначе воспроизводить характерную для него демократическую, авторитарную или какую-то иную в смысловом отношении позицию, так как у большинства специалистов сформирована довольно устойчивая установка на воспроизведение определенной профессионально-личностной позиции, даже если она неосознанна.

Педагогические позиции различаются:

- в смысло-ролевом отношении;
- по характеру взаимодействия с предметом деятельности;
- по степени включенности в деятельность;
- по степени активности во взаимодействии с партнерами;
- по степени креативности.

Проанализируем с праксеологической точки зрения позиции специалиста по отношению к предмету деятельности, к людям, к ситуации, к себе как профессионалу. Прежде всего в деятельности профессионала должна присутствовать *собственно педагогическая позиция*, являющаяся для него в смысловом отношении исходной. На практике педагогическая деятельность оказывается не только «встроенной» в систему отношений «учительство--ученичество», но вынуждена постоянно их воспроизводить. Если этого не происходит, педагогический характер взаимодействия участников образовательного процесса утрачивается. Нельзя заставить одного человека признать другого своим учителем или воспитателем только потому, что он занимает должности классного руководителя или преподавателя математики. Позиция педагога — это своеобразный «ключ без права передачи», отпирающий дверь в пространство педагогической реальности. Следует также заметить, что подлинный носитель (субъект) педагогической деятельности может занимать в образовательном процессе не только учительскую, но и ученическую позицию.

Какие же позиции может занимать субъект по отношению к предмету своей деятельности? Предмет можно изучать, исследовать, открывая в нем все новые стороны, и получать дополнительную информацию, которая поможет в достижении поставленных целей. Такая позиция правомерна по отношению и к людям, и к системе отношений, и к образовательной ситуации. Предмет можно использовать в своих целях. Например, конфликтная ситуация в педагогическом коллективе может быть использована руководителем для утверждения своей лидерской позиции.

Предмет деятельности можно охранять (сохранять), воссоздавать, обеспечивая его существование во времени. Так, например, мы сохраняем традиции, историческую память о событиях и людях. Предмет можно развивать, приумножать его свойства внутри органичных для него рамок. Так развиваются способности и задатки. Предмет можно изменять (преобразовывать) в разных направлениях (откорректировать, улучшить, усовершенствовать либо ухудшить).

Один предмет можно **з а м р у г и м**, например, в рамках перевоспитания, коррекционной деятельности, поддержки, когда непродуктивные, социально неприемлемые модели эмоциональностей, поведенческих реакций или действий постепенно вытесняются, заменяются другими, позитивными с точки зрения развития личности. По мере развития группы один тип отношений между ее участниками сменяется другим.

Предмет в ходе деятельности можно сознательно или неосознанно уничтожить, разрушить. Если это происходит с деструктивными проявлениями внутри образовательного процесса, педагогический эффект оказывается положительным. Если же уничтожается что-то, что приносило свои плоды, но вновь пришедший лидер захотел все начать «с нуля», нарушается преемственность в жизнедеятельности коллектива, группы, сообщества.

Таким образом, от содержания позиции по отношению к предмету деятельности зависит креативный потенциал профессионала. Позиция определяет то, кем он будет: простым потребителем, заботливым хранителем, творческим создателем или невольным разрушителем того, с чем соприкоснулся по долгу службы. Поскольку педагог имеет дело с человеческими системами, возникает требование табуированности ряда позиций в его профессиональной деятельности. Так, неприемлемыми являются намеренное причинение вреда (разрушение личности), манипуляция, позиция, в которой человек превращается в средство достижения целей.

Позицию по отношению к цели можно охарактеризовать с точки зрения оценки субъектом профессиональной деятельности ее доступности и достижимости. В этом плане существуют позиция победителя и позиция сомневающегося. Реальный обоснованный

прогноз своих возможностей в достижении цели является составной частью профессионализма.

Позиция по отношению к ситуации может носить адаптивный, уклоняющийся и преобразующий характер. Для того чтобы продуктивно действовать, необходимо занять позицию включенности в деятельность.

Факт включения в педагогическую деятельность предполагает:

- вхождение в соответствующее смыслу деятельности и ситуации психофизиологическое состояние;
- актуализацию установки именно на данную деятельность;
- нахождение в деятельности «здесь и сейчас», т.е. открытость любым впечатлениям и ощущениям;
- готовность продуктивно взаимодействовать со всеми участниками деятельности;
- стремление свести к минимуму негативные эффекты.

На другом полюсе «включенности» в диапазоне готовности действовать находится способность в нужный момент выйти из рабочего состояния, не застрять в профессиональной ситуации.

Можно также выделить *позицию в системе педагогического взаимодействия*. Иерархические отношения порождают вертикальную систему связей между участниками педагогического процесса. Ей соответствует подчиненная позиция в деятельности, позиция неравенства. Продуктивность совместных действий в данном случае обеспечивается при четком понимании, принятии и выполнении своей функциональной роли, заданной местом в иерархической системе. В рамках демократических отношений выстраивается горизонтальная система связей, предполагающая ценностно-смысловое равенство позиций. Успешность совместных действий в данном варианте обусловлена чувством ответственности каждого участника совместной деятельности за качество ее результата.

Особый тип связей возникает в рамках сетевого взаимодействия. Он отличается спонтанностью, избирательностью со стороны людей, участвующих в образовательно-информационном процессе. Успех совместной деятельности здесь задан алгоритмами «дистанционного общения», т.е. системой организации.

Позиция по отношению к людям, на которых направлено педагогическое влияние, отражается в степени активности и осознанном принятии определенной роли (функции) в межличностном взаимодействии. Степень активности педагогической позиции в организации совместной деятельности описывается в рамках диады субъект—объект, субъект—субъект. Для удобства восприятия она может быть представлена в какой-либо образно-ассоциативной форме.

Проиллюстрируем разность функциональных позиций специалистов по воспитательной работе на примере требований к классному

руководителю в различных образовательных учреждениях Санкт-Петербурга¹. В соответствии с функционально-ролевыми позициям они условно делятся следующим образом.

1. «Контролер» — обеспечивает включение учащегося в учебно-воспитательный процесс (контролирует посещение, поведение, дежурство, питание, выясняет отношения с родителями, ведет индивидуальную работу с учащимися, игнорирующими учебно-воспитательный процесс).

2. «Проводник по Стране знаний» — способствует развитию познавательного интереса и желания учиться (информирует учащихся и родителей об особенностях школы и требованиях к учащимся, готовит воспитательные мероприятия познавательного характера, оказывает помощь учащимся в самообразовании, обеспечивает процесс учения, координирует усилия всех учителей, работающих в классе).

3. «Нравственный наставник» — помогает учащимся в понимании норм и правил, в разрешении возникающих конфликтов как между учащимися, так и между учащимися и другими педагогами. обучает этике и этикету, проводит беседы на нравственные, социальные, правовые темы, участвует в оценке поступков учеников, проводит индивидуальную работу с учащимися, нарушающими нормы поведения.

4. «Носитель культуры» — помогает в освоении культурных ценностей (организация экскурсий, коллективных походов в театр, в музеи, на выставки, на вечера и беседы о культуре, культмассовых мероприятий в классе и в школе).

5. «Социальный педагог» — способствует решению различных социальных проблем учащихся, связанных с созданием нормальных условий общения в школе и дома, защитой прав ребенка, формированием навыков социальной жизни.

6. «Старший товарищ» — помогает включиться в различные виды деятельности, берет на себя часть заботы об учащихся, связанных с формированием коллектива класса, организацией коллективной творческой деятельности.

7. «Фасилитатор» — оказывает помощь в самопознании, самоопределении, самореализации, проводит беседы, тренинги, игры, индивидуальную работу с учащимися.

Позиции по степени проявления «взрослости». В образовательном взаимодействии, как и в обычной жизни, любой человек в психологическом плане может занимать как позицию «ребенка», так и позицию «взрослого», способного принимать на себя всю полноту ответственности². Причем это зависит скорее всего не от возра-

¹ См.: Барышников Е.Н., Колесникова И.Л. О воспитании и воспитательных системах. — СПб., 1996. — С. 51-53.

² См.: Бёрнс Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих отношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. — Л., 1992.

ста, а от степени развитости у личности свойства субъектности. Если «ребенок» доверяет авторитету, склонен к подражанию, легко поддается убеждению и даже внушению, «взрослый», выступая активным субъектом той или иной деятельности, сам определяет меру своей включенности в нее, а также степень ответственности за результаты и потребности во взаимодействии с преподавателем.

Выделяют также *позиции по степени сформированности*. В качестве показателя сформированности профессиональной позиции педагога-воспитателя может быть выбрана степень целостности, «собранности» вокруг профессионально-педагогических смыслов (Н.М.Борытко), которая проявляется в осознанности, устойчивости и конструктивности. Осознанность предполагает понимание истоков своей позиции (почему она именно такая) и намеренную ее демонстрацию. Устойчивость позиции проявляется в ее повторяемости и воспроизводимости в различных ситуациях профессиональной деятельности. Позиция педагога конструктивна, если в ней присутствуют:

- установка на работу с проблемой (ситуацией);
- установка на достижение цели;
- умение структурировать деятельность;
- стремление к выходу за пределы своего актуального уровня компетентности;
- вера в продуктивность своих действий, основанная на понимании их природы;
- реакция на качество результата своих действий и их оценку другими людьми, не носящая защитного характера;
- профессиональная активность при решении педагогических проблем.

Профессиональная позиция педагога в силу вариативности его действий требует мобильности. В связи с этим понятие позиционной динамики, принятое в организации групповой деятельности, можно отнести и к контексту педагогического поведения в целом. Целесообразность и частота смены позиций педагога зависит от многих условий. Предпосылками оптимальности позиции служат: смысловая адекватность педагогической ситуации, возможность наиболее полно выразить отношение к деятельности и ее участникам, достижение максимальной активности в педагогическом взаимодействии и получении результата.

Праксеологический практикум

I. Какие из профессиональных позиций, описанных в параграфе, для вас наиболее предпочтительны?

II. Стереотипы, плюсы и минусы той или иной позиции вузовского преподавателя приобретают наглядность при обращении к метафорическому варианту их представления. Попробуйте продемонстрировать и сделать предметом последующей рефлексии стили работы лектора, напоминающего диктофон, соловья, глухаря, дятла, мемуариста, артиста, теннисиста, Наполеона, Паганеля, мэтра. По желанию список можно дополнить другими образами.

6.3* Стиль профессионально-педагогической деятельности

Еще одной из характеристик, которыми, по мнению философов, обладает деятельность, является «стилеобразность» (В. А. Кутырев). В стиле находит отражение своеобразие субъекта как целостности. Категория стиля была введена в психологический контекст в 1927 г. австрийским психологом А. Адлером. В отечественной науке основы разработки проблемы стиля заложены Ю. А. Самариним, В. С. Мерлиным и Е. А. Климовым.

В психологическом смысле стиль, по мнению Е. А. Климова, — «обусловленная типологическими особенностями устойчивая система способов, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности, ...индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными внешними условиями деятельности*¹.

Приведенные определения раскрывают праксеологический смысл этого понятия: стремление субъекта к наилучшему исполнению деятельности, а также к гармонизации своих индивидуальных действий с внешними условиями. Таким образом, праксеологический аспект проблемы стиля соотносится не только с понятием наилучшего образа осуществляемой деятельности, но также с фавстом привнесения в ее исполнение неповторимого субъективного оттенка. По мнению философа В. Н. Сагатовского, в стиле проявляется наше отношение к тому, что мы делаем, поскольку он отображает «естественное выражение характера самодостаточных внутренних переживаний»². Производными от слова «стиль» являются понятия «стильный» (о человеке, носителе деятельности, способе его действий, или атрибутике), «стилистика» (выражение принадлежности к определенному стилю) и «стилистически верный» (соответствующий целостному представлению о том или ином контексте бытия).

¹ Цит. по: Зимняя И. А. Педагогическая психология. — М., 2000. — С. 278.

² Сагатовский В. Н. Философия развивающейся гармонии. Антропология. СПб., 1999. - Часть III. —С. 93.

Вопрос о стиле и характере профессионального поведения тесно связан с проблемой его мотивации. В педагогической деятельности, как и в любой другой, так или иначе присутствуют безусловно-рефлекторные компоненты. Если внимательно понаблюдать за действиями учителя, мы обязательно обнаружим в них проявление по отношению к учащимся (воспитанникам) элементов родительского поведения, агрессивности, избегания, доминирования, сопереживания, исследовательского начала. В образовательной практике постоянно используются также подражание и импринтинг как механизмы, способствующие успешности воспитания и обучения. Все это сугубо инстинктивные моменты. Естественный, неосознанный характер названных проявлений во многом определяет характер и стиль профессионального поведения. Стремясь к повышению результативности деятельности, педагог неизбежно должен рефлексировать по поводу обусловленности своих поступков неосознанными внутренними импульсами, стараясь внести в них необходимые коррективы.

В структуру стиля психологи включают операциональный состав действий, умения и навыки. Стиль обусловлен одновременно и индивидуально-психологическими особенностями субъекта, и спецификой самой деятельности. Причем в стиле деятельности могут закрепляться не только ее типологические или индивидуальные характеристики, но также общие и специфические стереотипы, штампы.

Стиль деятельности связан со стилем саморегуляции. При осознанном выборе стиля деятельности в зависимости от ситуации происходит явная или скрытая демонстрация учащимся, воспитанникам, их родителям, коллегам, начальству, общественности тех или иных стилистических особенностей профессиональной активности.

В стиле проявляется специфика отношения его носителя:

- к другим людям (отличия в социально-психологической позиции) — авторитарный, либеральный, демократический стили;
- к выполнению деятельности — импровизационный, ситуативный, технологический стили;
- к результату деятельности — продуктивный, инновационный стили;
- к восприятию себя и своей деятельности окружающими — уверенный, демонстрационный, эпатажный, зажатый, профессиональный, вульгарный стили;
- к времени (возрасту) — молодежный, традиционный стили, стиль 1950-х годов;
- к тендерному позиционированию — мужской (мужественный), женственный стили, стиль «унисекс»;

—к определенной образовательной культуре — академический, гимназический, петербургский, европейский, аристократический, административный, игротехнический стили.

Методологическая справка

Типология стилей поведения применительно к управленческой деятельности была предложена К.Левиним (авторитарный, демократический, попустительский стили). Вопрос о функциях стиля рас- «сматривается в работах Е.А.Климова и В.С.Мерлина. Содержательная и формальная (техническая) стороны стиля конкретизированы Г.М.Андреевой. Стили педагогической деятельности подробно анализируются И.А.Зимней, А.К.Марковой А.Я.Никоновой. О стиле педагогического общения можно узнать из работ В. А. Кан-Калика. Проблема творческого стиля педагогической деятельности развивается в работах В. А. Слостенина.

Рассматривая в праксеологическом контексте педагогический стиль как выражение целостности профессиональной позиции, необходимо делать акцент на его отличии от стиля поведения дилетанта. Стил ь отражает жизненную позицию в профессии, поэтому наличие стиля облегчает восприятие действий специалиста. Стилистика педагога создает определенный эмоциональный фон в его взаимодействии с учащимися (воспитанниками, клиентами), стимулирует включение таких механизмов, как подражание, перенос. Наличие у педагога своего стиля на ранних этапах нахождения в профессии обещает в будущем возможность достгавения мастерства. Приобрести собственный профессиональный сдась — это значит стать узнаваемым в профессии, иметь индивидуальные ресурсы к получению дополнительных эффектов деятельности.

Стил ь деятельности специалиста складывается под влиянием: *индивидуальных особенностей* (психофизиологии) — быстрая моторика, динамичная нервная система задают темп двигательных актов (движений, операций), тип восприятия определяет модальность речи и др.;

школы профессиональной подготовки (личностное присвоение той или иной культуры, способов действий и поведения, свойственных ей);

контекста деятельности (вынужденная социальная мимикрия, привлекательность стиля деятельности, сложившегося в жизнедеятельнос ти других людей, другой среды);

степени включенности в профессию и периодом нахождения в ней (мастерский стил ь или формирование профессиональных стереотипов и штампов, печать «дидактическою идиотизма».

Помимо стилеобразности можно говорить о *стилеобразности* как осознанной работе над созданием образа стиля.

В стиле находит отражение принадлежность к определенной культуре деятельности, которая, по замечанию М. С. Кагана, является проекцией человеческой деятельности как целенаправленной активности субъекта. Культура как универсальная характеристика деятельности определяет ее приоритеты, необходимые виды и способы осуществления, т.е. и стиль.

Отсутствие стилеобразности в педагогической деятельности становится тревожным симптомом «выпадения» из контекста профессиональной культуры.

В свою очередь нарушение педагогом стиля деятельности, характерного для того или иного культурного пространства, обычно снижает успешность работы, вызывает напряжение и деформацию в системе профессионально-личностных отношений. Это положение касается всего спектра стилистических проявлений специалиста, начиная от одежды и кончая образом (стилеобразностью) действий.

Например, в образовательном учреждении, где в преподавательской среде принята классическая академическая манера поведения и речи, нелепо будет выглядеть учитель в джинсах и кроссовках, широко использующий в своей речи молодежный сленг. Вместе с тем его стиль окажется вполне уместным в молодежной среде, например во время туристского слета.

Сегодня на педагогических конференциях представители современного европейского стиля подачи материала, свободно владеющие иностранным языком и возможностями компьютерных презентаций, резко отличаются от носителей отжившей культуры «чтения доклада не отрываясь от листа». Это уже не просто вопрос стиля, а проблема продуктивности профессионального взаимодействия.

В формировании собственного стиля помогут следующие правила.

Правило первое. Выявляйте сильные стороны педагогической деятельности, органичные именно для вас, и опирайтесь в первую очередь на них, старайтесь подыскать им оптимальные формы выражения.

Правило второе. Наблюдайте за деятельностью коллег, запоминайте, отбирайте понравившиеся вам профессиональные черты деятельности и старайтесь их воспроизвести (примерить на себя). Если получится удачно, закрепите их многократными повторениями в различных ситуациях.

Правило третье. Старайтесь получать обратную связь по поводу стиля своей деятельности от людей, с которыми вы работаете. При этом не бойтесь негативных оценок, старайтесь использовать их для коррекции тех или иных форм вашего поведения, которые вызывают у окружающих отторжение или неприятные эмоции.

Жанры педагогической деятельности. Педагогику часто причисляют к сфере искусства. В этом плане вполне логичным становится выделение в педагогической деятельности не только стилей, но и жанров.

Терминологическая справка

Жанр (фр. *genre* — род, вид) — подразделение видов искусства, обусловленное многообразием конкретных возможностей художественного освоения действительности. Род, вид произведения, отличающегося по содержанию или по способам изложения.

Отнесение педагогических действий к тому или иному жанру является неким метафорическим указанием на характер, настроение деятельности, внутренне созвучные не только индивидуальным особенностям педагога, но и классическим художественным формам. Педагогическая поэма А. С. Макаренко, «Поэзия педагогики» М. О. Кнебель, «Драматическая педагогика» А. Лиханова, «Педагогическая проза» В. Ф. Шаталова, «Педагогическая симфония» Ш. А. Амонашвили — все эти образы неслучайны. Они возвращают нас к трактовке педагогики как виду искусства, требующего «попадания в жанр», т.е. основывающегося, как и ремесло, на правильности действий.

Если речь идет о драматургии урока (не о его плане, а именно о некой сюжетной линии), критерием качества педагогических действий будет, в том числе, соответствие заявленному жанру. Здесь должны присутствовать экспозиция, завязка, развитие сюжетных линий, кульминация, развязка. Всему этому будут сопутствовать распределение ролей, смена декораций, выстроенные мизансцены и другие атрибуты театрального (драматургического) действия. Если речь идет о музыкальной аналогии, начинают действовать законы другого жанра.

В качестве примера приведем фрагмент из книги Ш. А. Амонашвили «Педагогическая симфония»: «Почему нельзя осмыслить школьную жизнь не как нескончаемую борьбу между педагогом и детьми, а как величественную музыку творения честной души и чуткого сердца? Она будет звучать большей частью в мажорной тональности, иногда — в минорной, не обойдется и без мелодрам, но эта музыка не должна звучать в тональности императива, принуждения, нервозности, раздражительности, грубости. Музыка не нуждается в таких способах исполнения, в них также не должна нуждаться педагогическая мелодия.

Каждое утро, идя в школу, я несу с собой партитуру нового школьного дня. Ее я пишу накануне. Проанализировав предыдущие дни, я представляю себе наступающий день моих маленьких учеников со всеми моими воспитательными мелодиями, их вариациями. Эта

симфония каждого школьного дня звучит в моих ушах звуками детского жриамули¹. В моем воображении разыгрывается все содержание моего общения с детьми в течение дня, рисуются сцены из жизни в школе.

Процесс создания этой симфонии, записи ее партитуры переживается мною так живо, что саму действительность школьного дня порой воспринимаю как повторение уже приобретенного опыта и потому действую более уверенно. Воспринимаю эту действительность как воплощение моих педагогических стремлений и потому бываю с детьми радостным, энергичным, вдохновленным...

Почему я называю партитурой обычный каждодневный план учебно-воспитательной работы? Не потому ли, что мне нравится этот музыкальный термин? Да, мне нравится это слово с его содержанием: оно означает полную запись всех партий или голосов музыкального произведения, написанного для оркестра, хора, ансамбля.

В партитуре школьного дня я мыслю запись всех возможных процессов обучения воспитания детей. В ней мыслю также искусство, мастерство исполнения этих процессов, что наилучшим образом можно было бы выразить опять-таки музыкальными терминами².

Праксеологический практикум

I. В работах психологов Е.А.Климова и В.С.Мерлина выделены инструментальная, компенсаторная, системообразующая и интегративная функции стиля. Попробуйте на конкретных примерах показать, как эти функции реализуются в поведении педагога и как они влияют на успешность профессиональной деятельности.

II. В праксеологическом смысле вопрос о многообразии стилей приобретает особую остроту при организации совместной деятельности. Эта деятельность разделена непосредственно с ее соучастниками, «здесь и сейчас», а опосредованно — с творцами того культурного пласта, в котором исходно формировались продуктивные способы деятельности.

В связи с этим попытайтесь ответить на следующие вопросы.

1. Единство или многообразие стилей необходимо при совместно разделенной деятельности?

2. Нужна ли единая стилистика в деятельности совокупного субъекта (образовательного или досугового учреждения, команды специалистов и т.д.)?

3. Если функцию противодетальности можно актуализировать через противоположность стиля, как в этом случае оценивать наличие в коллективе индивидуальных стилей деятельности?

III. По результатам наблюдений подготовьте описание преимуществ и недостатков стиля профессионально-педагогической деятельности одного из ее конкретных носителей с позиций продуктивности. По-

¹ Жриамули (груз.) — «щебет птиц». Это одна из любимых звуковых ассоциаций, которые приводит Ш.А.Амонашвили в своих работах, рассказывая о детях.

² Амонашвили Ш.А. Педагогическая симфония. — М., 2002. — С. 155— 157.

мните, что при этом должны быть соблюдены необходимые этические правила.

Литература

Забродин Ю. М., Сосновский Б. А. Мотивационно-смысловые связи в структуре направленности человека // Вопросы психологии. — 1989. — № 6.

Захарова Л. Н. Личностные особенности, стили поведения и типы профессиональной самоидентификации у студентов педвуза // Вопросы психологии. — 1991. — М 2.

Микаренко А. С. Сочинения: В 7 т. — М., 1958.

Орлов А.А. Профессиональное мышление учителя как ценность // Педагогика. — 1966. — № 6.

Щедровицкий Г.П., Розни В.М. Педагогика и логика. — М., 1993.

Глава 7

ПРАКСЕОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Когда ошибкам закрываешь вход,
Скажи, куда же истина войдет?

Р. Тагор

7.1. Проблема выбора в профессиональной деятельности педагога

Культура профессионального выбора. Профессиональная деятельность педагога представляет собой цепочку взаимосвязанных и взаимозависимых выборов. Каждый выбор, сделанный сознательно или неосознанно, соответствующим образом окрашивает профессиональную деятельность, придает ей определенные черты, влияя в конечном счете на ее результативность и эффективность.

Любой выбор предполагает наличие вариантов. До тех пор пока мы не имеем представления о возможных вариантах чего-либо, мы не в состоянии сделать сознательный выбор, т. е. принять решение о предпочтительности одного из них. Ведь выбор — это всегда решение о предпочтении. Однако отсутствие альтернатив в наших представлениях (субъективно) не означает, что их нет. Иногда мы просто не знаем об их существовании, а иногда нам *кажется*, что мы этого не знаем, так как чтобы увидеть существующие варианты, следует о них поразмыслить, а мы по той или иной причине этого не делаем или не хотим делать.

Например, нужно научить ребенка читать. С точки зрения здравого смысла это может сделать любой грамотный взрослый человек. Разница только в том, сколько на это уйдет времени, сколько сил и нервов будет потрачено, каково в итоге будет качество чтения (с точки зрения осознанности, выразительности, скорости, мотивации и др.).

Подлинно компетентный специалист начнет с выбора «правильного» подхода. Зная, что можно учить грамоте по стандартному школьному учебнику, по методике петербургского педагога-новатора Н.А.Зайцева, используя «Азбуку» философа, педагога А.С.Валевского или опыт вальдорфской педагогики, основанной на антропософском учении немецкого философа Р.Штейнера, он проанализирует, какой метод будет эффективнее в той или иной ситуации.

Таким образом, культура выбора обусловлена степенью профессиональной информированности. Возможность выбора возникает только при наличии альтернатив (конкурирующих вариантов действий) и возможности их сопоставления. Акт выбора всегда предполагает отказ от других вариантов в пользу одного, таким образом, в деятельность вносятся определенные ограничения.

Перед педагогом постоянно встает проблема выбора стратегии, тактики, системы построения профессиональных действий, а также их технологической инструментовки.

В праксеологическом смысле перед педагогом не стоит вопрос выбора методики. Методика всегда выстраивается субъективно заново как индивидуальный путь достижения цели, а выбираются стратегия и тактика достижения цели. В каждом виде педагогической деятельности ориентиры такого выбора различны и могут быть обусловлены особенностями логики построения процесса, ситуацией, ожидаемыми эффектами.

Технология, напротив, выбирается из объективно существующего «инструментального диапазона» или конструируется на основе выбора из известных технологических компонентов.

Построение метода каждый раз требует выбора не только отдельных его компонентов, но и способов их системного сочетания.

Культура профессионального выбора проявляется в умении *правильно определить специфику предмета педагогической деятельности*, с которым целесообразно иметь дело в той или иной образовательной ситуации. Подлинно компетентный специалист точно знает, куда/будут прежде всего направлены его усилия: на определенный компонент в структуре личности или на систему межличностной коммуникации, на плохо управляемую, неструктурированную толпу или Иерархическую структуру коллектива. Это важно понимать, поскольку в каждом из вариантов в действие придется «запускать» разные социально-психологические, социально-педагогические и другие механизмы. Не менее важен и *выбор цели деятельности*. Существенным основанием для этого служит понимание природы целей, их источников, адресности, степени открытости, достижимости и т.п., о чем говорилось в параграфе 4.1.

Прежде чем действовать, стоит задуматься над подлинным смыслом и назначением того, что вы собираетесь сделать с другими людьми как носитель педагогической профессии. Будь-то освоение процедур тестирования, апробация новой методики, внедрение компьютерной техники в обучение или введение экзамена повышенного уровня. Иногда вовремя заданный незамысловатый вопрос: «Во имя чего я это делаю?» предотвращает развитие «дурной активности», избавляет всех участников образовательного процесса от непредсказуемых и порой мучительных последствий.

Возможность работы в составе разномасштабных субъектов (индивидуального, группового, коллективного, фронтального, сетевого) диктует *необходимость выбора* или *целенаправленного формирования* того или иного варианта субъекта. В современной педагогической среде не прекращаются споры о том, как лучше организовать обучение (воспитание): в коллективе; групповым способом или поодиночке. Многие педагоги, например, убеждены, что фронтальное обучение в форме традиционного урока или лекции вообще не имеет права на существование в современных условиях. Директорам хочется знать, что эффективнее для развития образовательного учреждения — иметь «ровную» команду средних по способностям учителей-единомышленников или созвездие гениальных одиночек-мастеров?

С праксеологической точки зрения единого ответа на эти вопросы нет. Каждый из названных вариантов имеет свои преимущества и недостатки, продиктованные историко-культурными, социально-психологическими, организационно-управленческими, технологическими и иными условиями. Каждый открывает возможности получения различных по своей природе педагогических результатов.

Не менее важным моментом в профессиональной деятельности становится *выбор системы педагогических средств*. Они должны быть адекватны природе цели и содержания, а также оптимальны с точки зрения выбранной образовательной стратегии. При неудачном выборе объективно существующий преобразующий потенциал средства может не совпасть с целью или поставленной педагогической задачей. Именно так порой сводятся «на нет» любые благие педагогические усилия.

Кроме того, важен *выбор позиций участников образовательного процесса*, т. е. степени активности и функциональной роли каждого в системе «педагог—педагогическое средство—учащиеся». Также следует подумать, какой пласт человеческой природы и на какую глубину может быть затронут вами как педагогом при выбранных форме взаимодействия и позиции. В зависимости от цели и задач это могут быть сфера сознания, функционально-ролевые или социально-психологические связи, психофизиологические проявления и др.

Для безошибочности *выбора необходимой и возможной глубины педагогического влияния* на людей, с которыми идет работа, необходимо иметь четкое представление о следующем.

1. На какой из уровней «многоэтажного» устройства человека в данной ситуации целесообразнее всего опираться:

- на механизмы, обуславливающие индивидуальные формы переработки информации;
- на особенности социальных связей и функций, сложившихся внутри группы (класса, сообщества);

- на освоенные культурные модели педагогического взаимодействия;
- на этнические характеристики, сложившиеся на уровне архетипа;
- на фундаментальные свойства живой материи и т.д.

2. На каком из этих уровней вы способны будете справляться с любым «сценарием», по которому пойдет развитие педагогической ситуации (т.е. будете ли вы в состоянии «удержать» эту ситуацию и те результаты и эффекты, которые могут быть получены в ее рамках).

Вот некоторые дополнительные праксеологические замечания, касающиеся выбора тех или иных компонентов, формирующих структуру метода.

1. Средство само по себе нейтрально в педагогическом смысле. Пользу или вред оно приносит лишь при правильном или неправильном включении в систему деятельности, поэтому одинаково непродуктивны в педагогическом отношении как фетишизация, так и запрет каких-либо средств.

2. Выбор масштаба субъекта, с которым целесообразно взаимодействовать, достаточно жестко детерминирован природой педагогической цели.

3. Позиции участников педагогического процесса могут варьироваться в зависимости от специфики ситуации и педагогического потенциала субъектов профессиональной деятельности.

4. Выбор приемов всегда ограничен возможностями педагога «удержать ситуацию», прикоснувшись к глубинам человеческой природы или актуализировав те или иные социально-психологические связи.

Для того чтобы профессиональный выбор вообще стал возможен, необходимо иметь в запасе достаточное количество технологических «заготовок», определяющих потенциальный диапазон профессионального влияния педагога. Если набор стратегий, тактик, средств, приемов, форм взаимодействия и позиций достаточно велик, складываются условия для свободной импровизации, являющейся показателем высокого профессионализма.

С праксеологических позиций в каждой ситуации важно выбрать и установить меру профессиональной активности. К ней относятся понимание специалистом границ возраста, с которым он может результативно работать, области своей предметной и культурной компетенции, видов профессиональных задач, которые он готов решить.

Культура профессионально-педагогического выбора, выступая как *мера свободы владения профессиональным инструментарием*, предполагает:

- понимание педагогом нравственно-этических оснований и границ своей деятельности;
- знание природы образовательных процессов, в которых педагог принимает участие;
- осознание диапазона практически освоенных средств, форм, приемов, позиций;
- способность к свободному сочетанию технологических компонентов, т. е. к профессиональной импровизации;
- высокий уровень осознания себя как «инструмента» педагогической деятельности.

Для обеспечения правильности (грамотности) профессионального выбора педагогу необходимо владеть теоретическими знаниями о природе выполняемой деятельности и вариантах ее осуществления в зависимости от условий и параметров выбранной позиции.

Правильный выбор предполагает также точное знание о педагогическом потенциале каждого из компонентов, составляющих структуру метода, методики, технологии, т.е. об их безусловной возможности производить педагогические эффекты. В этом смысле можно говорить:

- о педагогическом потенциале используемого средства, приема, позиции, стратегии (по отношению к цели, возрасту, ситуации, степени влияния);
- о педагогическом потенциале ситуации (об уместности решения данной профессиональной задачи «здесь и сейчас», готовности обеих сторон к взаимодействию, наличие мотивации, интереса и др.);
- о педагогическом потенциале субъекта (о диапазоне профессионально-личностных возможностей, о социально-педагогическом опыте, стиле общения, способности к импровизации и т.д.).

Вопрос о критериях и показателях правильности (успешности) профессионального выбора является праксеологическим вопросом.

Однако что означает сделать правильный выбор, если педагогическая деятельность вариативна по определению? Правильность можно оценить объективно — с позиции соответствия норме, выполнения социального заказа, достижимости цели, соответствия обстоятельствам, в которых протекает деятельность, отсутствия негативных эффектов и т.д., или же с субъективной точки зрения — с позиций реализации педагогического замысла, комфортности участников, личностного развития.

Можно использовать для оценки правильности выбора следующую формулу: «В результате правильного выбора производится правильное профессиональное действие». Тогда именно правильность действия, приносящего желаемый результат, становится критерием оценки качества выбора.

Аналогия

Вспомним, по каким именно критериям определял «неправильный» бутерброд кот Матроскин из любимого всеми мультфильма. Или каковы признаки «правильного пива» из популярной телевизионной рекламы.

Выбирая тот или иной профессиональный инструмент, необходимо соотносить его свойства и преобразующий потенциал с педагогическими целями и содержанием деятельности. В стремлении постоянно повышать успешность своих действий не следует забывать о том, что параллельно необходимо уменьшать ограничения и риски, сопутствующие использованию каждой из педагогических процедур.

Профессионально-педагогический риск. Проблема выбора всегда сопряжена с проблемой профессионального риска. Риск — ситуативная характеристика деятельности, связанная с неопределенностью ее исхода и возможными неблагоприятными последствиями. В психологии термин «риск» имеет три основных значения.

1) риск — мера ожидаемого неблагоприятия при неуспехе в деятельности, определяемая сочетанием вероятности неуспеха и степени неблагоприятных последствий в этом случае;

2) риск — действие, в том или ином отношении грозящее субъекту потерей (травмой, ущербом, провалом, проигрышем). Различают риск мотивированный, рассчитанный на ситуативные преимущества в деятельности, и немотивированный. Кроме того, исходя из соотношения ожидаемого успеха или ожидаемого неуспеха при реализации соответствующего действия выделяют оправданный и неоправданный риск;

3) риск — ситуация выбора между двумя возможными вариантами действия: менее привлекательным, но более надежным, и более привлекательным, но менее надежным (исход которого проблематичен и связан с возможными неблагоприятными последствиями). Традиционно выделяют два вида ситуаций:

- Когда успех и неуспех оцениваются по определенной шкале достижений (ситуации, связанные с «уровнем притязаний»);

- Когда неуспех влечет за собой наказание (физическая угроза, моральное порицание, социальные санкции).

Также различают ситуации, исход которых зависит от случая (шанбовые ситуации), и ситуации, исход которых связан со способностями субъекта (ситуации навыка). Выявлено, что при прочих равных условиях люди обнаруживают более высокий уровень риска в ситуациях, связанных не с шансом, а с навыком, когда человек считает, что от него что-то зависит.

Принятие риска означает активное предпочтение субъектом более опасного варианта действия менее опасному. Известны явления сдвига в сторону большего или меньшего уровня риска в

условиях группового обсуждения деятельности. *Сдвиг к риску* — это возрастание рискованности групповых или индивидуальных решений после проведения групповой дискуссии по сравнению с первоначальными решениями членов группы¹.

В условиях вероятностного характера образовательных процессов и отсроченностью их последствий в жизни человека риск в той или иной мере постоянно сопровождает деятельность педагога. Понятие педагогического риска применимо по отношению:

- к субъектам, с которыми взаимодействует специалист (дети группы риска, проблемные семьи);

- к педагогической ситуации (в этом смысле любой педагогический проект или образовательный эксперимент сопряжен с долей риска);

- к характеру предпринимаемых действий (отсутствуют или ненадежны основания для достижения успеха);

- к уровню подготовки специалиста (профессиональное авансирование при поручении той или иной работы молодому или неопытному специалисту);

- к системе педагогического взаимодействия (действия в конфликтных ситуациях или в случае напряженных межличностных или деловых отношений);

- к управленческим решениям (принятие непопулярных или дискуссионных мер, таких как введение платного обучения, единого государственного экзамена);

- к последствиям напряженного педагогического труда (личностные изменения и деформации, ослабление здоровья).

Последствия риска могут сказаться на разных уровнях:

- на *психолого-педагогическом* — неудача на стороне учащегося, воспитанника, негативные личностные проявления, возникшие в результате неправильных педагогических действий, получение отрицательного относительно поставленных целей результата;

- на *социально-психологическом* — потеря служебного статуса, чувство вины перед коллегами, родителями, детьми, снижение уровня самооценки;

- на *организационно-управленческом* — неудавшееся мероприятие, создание конфликтной ситуации в коллективе, блокирование профессионального потенциала сотрудников и др.

Поэтому существует негласное профессионально-этическое правило повышения степени ответственности специалиста при повышении доли риска.

Существуют *способы прогнозирования, оценки и снижения степени риска* в педагогической деятельности. К ним, в частности, относятся опережающая рефлексия и комплексная экспертная

¹ См.: Психология: Словарь/Под ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. - М., 1990. - С. 344, 354.

оценка предполагаемых действий. Например, проведению эксперимента по внедрению той или иной заимствованной из-за рубежа системы обучения может предшествовать прогноз последствий этого мероприятия, основанный на сочетании метода исторических аналогий, имитационного моделирования и гуманитарной экспертизы. Опережающее знание о том, какие плюсы и минусы этой системы уже обнаружили себя в опыте других стран, о том, насколько предлагаемая система будет соответствовать «человеческому измерению» и особенностям отечественной культуры, а также выявление в ходе моделирования нежелательных эффектов позволят избежать ненужных рисков.

Праксеологический практикум

помните какую-нибудь сложную ситуацию из вашей педагогической деятельности. Попробуйте оценить (свои) действия, продолжив фразу: «В этой ситуации (мой) профессиональный выбор был успешен (неуспешен), потому что...»

II. Ниже перечислены основные достоинства и недостатки использования в образовательном процессе технических средств. Подумайте, при реализации каких целей и в каких педагогических ситуациях вы остановили бы свой выбор на этих средствах, а в каких — нет. Обоснуйте свой ответ.

Преимущества применения в образовательном процессе современных технических средств.

1. Возможность фиксировать содержание обучения с многократным возвращением к нему в нужном режиме.

2. возможность выбора индивидуального темпа, объема, времени «общений со средством (интерактивность).

3. удобство хранения и доступа к большим объемам информации, компактность кассеты, дискеты, лазерного диска).

4. возможность копирования, тиражирования данных, быстрой передачи на расстояние, переструктурирования (например, с помощью компьютерных редакторов).

5. Удобство предъявления материала в качестве предмета рефлексии в силу Остественности позиции острансния.

6. Возможность построения принципиально новой системы общения, психологически раскрепощающей, позволяющей «снять личину» (встреча на сайте, взаимодействие в режиме «chat»).

7. Широкие возможности создания эмоционально-фонового сопровождения образовательного процесса.

8. Возможность использования разным составом индивидуального и совокупных субъектов.

9. Уникальная возможность имитации недоступных (труднодоступных) процессов и явлений и их моделирования.

Минусы использования технических средств.

1. Необходимость серьезных материальных затрат на приобретение и содержание современного технического оборудования.

2. Необходимость владения специальными техническими и другими умениями для их использования.

3. Необходимость специального обучения персонала.

4. Потеря непосредственного контакта в общении преподавателя и учащихся, дефицит эмпатической связи.

5. Невозможность непосредственно передавать ту часть содержания, которая связана с ценностным отношением.

6. Возможные трудности включения в образовательный процесс, построенный на контакте с «неживым механизмом».

7. Вероятность технических неполадок в самый ответственный с педагогической точки зрения момент.

III. Подумайте, содержится ли доля риска в оптимистическом видении педагогом потенциала развития любого ребенка?

IV. Среди профессионалов существует мнение о том, что педагогический риск может стать условием создания продуктивной педагогической ситуации. Найдите подтверждение этому в описании ситуаций из опыта работы А. С. Макаренко (книги «Педагогическая поэма», «Флаги на башнях») или другого, самостоятельно выбранного носителя педагогической профессии.

7.2. Практиологические ошибки педагога

Известно, что не ошибается лишь тот, кто ничего не делает. От ошибок никто не может быть застрахован, даже самые опытные и грамотные педагоги. Поэтому в конечном счете имеет значение не сам факт, что педагог ошибается, а то, как часто, какие именно ошибки допускаются. Ведь страшна не сама по себе ошибка, а ее последствия. Одно дело допустить ошибку и потом ее исправить, и совсем другое, если ошибка оказывается непоправимой. Самое лучшее, что можно сделать в последнем случае — извлечь урок на будущее. Но для этого ведь надо найти ошибку, понять ее, выявить причины, ее породившие, определить меры по устранению ошибки или ее причин¹.

Как пишет петербургский педагог А.С.Валявский, неумение предполагать свою ошибку, а тем более признавать ее, является самой большой и очень распространенной ошибкой человека. Но чтобы педагог мог видеть, распознавать и исправлять собственные ошибки, ему необходимо знать, что следует считать ошибкой, какие ошибки наиболее типичны, каковы пути и способы их исправления (профессиональная коррекция и самокоррекция).

Знание о неправильных, ошибочных действиях является предпосылкой действий правильных, безошибочных и, следовательно, оно является практиологическим знанием. Возможно, со временем в развивающейся педагогической практиологии будет со-

См.: *Титова Е.В.* Если знать, как действовать. — М., 1993.

здана специальная теория профессиональных ошибок. А пока важно попытаться разобраться с их первичной типологией.

Приксеологическими ошибками можно считать действия и личностные проявления педагога, связанные непосредственно организацией деятельности, со способами ее осуществления и приводящие к потерям в качестве, результативности и эффективности профессиональной педагогической деятельности. Ошибки, которые допускаются в педагогической деятельности, весьма разнообразны как по причинам их возникновения, так и по характеру проявления.

Прежде всего по степени осознания педагогами ошибки могут быть разделены на *осознанные*, или *сознательно допускаемые* («знаю, что так нельзя, но делаю»), и *неосознаваемые заблуждения* («не ведаем, что творим»), при которых субъективные представления (мнения, точки зрения) не соответствуют объективному положению вещей. Эта классификация имеет значение для профессиональной коррекции. В первом случае необходимо побудить педагога к самокоррекции, так как он уже осознал факт ошибочности своих действий, а во втором потребуются усилия самого педагога или администратора, методиста, коллег и др., направленные на осознание им ошибок и их определение.

Не менее важно различать ошибки по причинам их возникновения. В этом смысле можно выделить:

квалификационные ошибки (ошибки некомпетентности) — допускаемые по причинам незнания, неумения, неготовности к профессиональной педагогической деятельности;

вынужденные ошибки (ошибки невозможности) — допускаемые по причинам невозможности правильных действий, отсутствия необходимых условий (временных, пространственных, материально-технических, социально-психологических и др.);

случайные ошибки (ошибки-упущения) — допускаемые по причинам нетипичного характера — из-за торопливости, ситуативной усталости, забывчивости, отвлечения на что-либо и т.п.;

ошибки профессиональной деградации — допускаемые исключительно по причинам деформации профессионального сознания и профессиональной позиции (нежелание качественно работать, профессиональная апатия, лень, синдромы «эмоционального выгорания» и профессиональной дезадаптации и т.п.).

Ошибки первых трех типов могут быть как неосознаваемыми, так и осознанными, а ошибки четвертого типа — только осознанными.

С точки зрения характерологических особенностей профессиональные ошибки педагогов могут быть разделены на:

- проектно-аналитические;
- методико-технологические;

- этико-психологические (неадекватность стиля общения, речевые ошибки и др.).

Рассмотрим первые два типа ошибок, поскольку третий в меньшей степени относится к сфере праксеологии.

Проектно-аналитические ошибки совершаются педагогом в результате того, что в его профессиональном сознании формируется искаженный образ осуществляемой деятельности, а также при отсутствии необходимых действий, приводящем к деформации либо неполноте образа деятельности. Их можно условно разделить на аналитико-диагностические и проектно-прогностические.

Аналитико-диагностические ошибки проявляются в виде умозаключений, выводов, оценок педагога, содержащих неверные суждения об обстоятельствах педагогической деятельности и участниках педагогического процесса. К аналитико-диагностическим ошибкам можно отнести некорректный, неправильный анализ педагогической ситуации, ошибки в диагностике состояния педагогического процесса, отсутствие анализа и диагностики (стартовой, текущей, итоговой), некорректность или отсутствие анализа результатов педагогического процесса и педагогической деятельности и т. п.

Как правило, аналитико-диагностические ошибки педагога становятся причиной и источником других типов и видов праксеологических ошибок, что связано с недооценкой, неправильным, неумелым, неквалифицированным выполнением или пропуском (невыполнением) в педагогической деятельности аналитико-диагностических действий и процедур.

Обычно при выдвижении целей, а также анализе результатов начинающими (или недостаточно квалифицированными) педагогами совершаются типичные ошибки, которые можно выявить опытным путем. При этом различаются ошибки мышления и практические ошибки. Ошибки мышления обычно вызваны отсутствием необходимой информации или неверным, неточным выполнением мыслительных операций. Их источником могут также стать убеждения и ценности педагога, отрицательным образом влияющие на объективность профессиональных суждений и действий.

Практические ошибки связаны с преобладанием интуитивности в деятельности, отсутствием навыков работы по получению и интерпретации диагностической информации, неумением анализировать педагогическую ситуацию и условия, связанные с оценкой достижимости цели, а также с нерациональностью выбора тех или иных действий.

Проектно-прогностические ошибки проявляются в действиях и их последствиях, связанных с формированием образа предстоящей педагогической деятельности. К такого рода ошибкам можно отнести:

-отсутствие общего замысла деятельности и плана действий («собираюсь что-то делать, но пока не знаю что»);

-ошибочный выбор подходов, основополагающих идей, принципов проектирования педагогической деятельности;

-ошибочный прогноз (неверные предположения) об адекватности, эффективности выбираемых средств, методов и процедур педагогической деятельности и другие ошибки профессионального выбора;

- неверный прогноз возможных педагогических эффектов и дальнейшего развития профессиональной ситуации после достижения цели и т. п.

Методико-технологическим ошибкам можно отнести действия, приводящие к нарушению профессиональных нормативов организации педагогического процесса, к искажению методики или технологии, к деформации результатов, к потерям в результативности и эффективности воспитания и обучения. Характерной чертой этого вида ошибок является фактическое «участие» в них воспитанников, учащихся, так как рассматриваемые действия педагога обращены непосредственно к ним, включают их в педагогический процесс и отражаются на их деятельности и достижениях (учебных, предметно-практических, личностных). В этой группе ошибок выделяют стратегические, тактические, логические и технические ошибки.

Стратегические ошибки имеют место в тех случаях, когда:

1) Включение учащихся, воспитанников в совместную или индивидуальную деятельность не сопровождается постановкой перед Шими или ими самими конкретных целей и задач. Цель может быть известна только педагогу, при этом действия других участников педагогического процесса приобретают бесцельный характер;

2) В качестве цели выдвигаются заведомо ложные ориентиры деятельности, воспитания. Например, учитель ставит задачу сделать в#е возможное, чтобы по итогам года класс получил путевки и отправился в путешествие на теплоходе, или обещает поставить «пятерки» тем, кто будет участвовать в подготовке школьного вечера;

3) Организуемая деятельность никак не связана с поставленными релями или противоречит им (декларативность, формальный характер цели). Как правило, это случается, если педагог при конст|уировании педагогического процесса, планировании работы формально подходит к делу:

4) организуемая деятельность вообще не имеет четко обозначенной цели, не носит целесообразный характер, не направлена ни на какой конечный результат;

5) в деятельности коллектива (школьного класса, общественной организации, творческого объединения) отсутствуют глав-

ная цель и перспективы. Ни воспитанникам, ни самому педагогу при этом неясно, для чего вообще существует данный коллектив, к чему он стремится, ради чего действует. Такие ошибки довольно распространены в массовой практике. Исключение составляет деятельность педагогов — руководителей так называемых профильных коллективов (пресс-центра, театра-студии и др.) или обычных («беспрофильных») коллективов, но имеющих цель, представляющую дело жизни (например, поиск и увековечение памяти погибших в годы Великой Отечественной войны, шефство над детским садом или Домом ребенка, благоустройство микрорайона и др.);

б) во взаимодействии педагогов и воспитанников нарушаются принципы обучения, воспитания или деятельности общественных организаций, в которых состоят воспитанники. Например, чаще других нарушаются такие принципы воспитания, как принципы целенаправленности педагогического процесса, систематичности, последовательности, учета возрастных и индивидуальных особенностей и др.

Тактические ошибки выражаются в том, что при взаимодействии с воспитанниками выбирается неправильная педагогическая позиция и проявляются негативные характеристики стиля педагогической деятельности. О тактических ошибках можно говорить, когда:

1) при организации деятельности педагог берет на себя функции, которые могли бы (и должны бы) выполнить сами учащиеся. Например, составляет план работы коллектива, выполняет за ребят какую-нибудь работу (выпускает стенгазету), излишне опекает их в ситуациях, когда необходимы их самостоятельность и инициатива (при организации вечера отдыха, в походе), подменяет кого-либо из организаторов (дежурного и др.);

2) педагог неудачно (неадекватно ситуации) выбирает для себя роль в совместной деятельности. Например, становится ведущим в творческом деле, когда важнее, чтобы он выступил в качестве эксперта при оценке творческих идей участников, или, наоборот, садится спокойно в жюри, когда ребятам необходима его помощь в проведении какого-нибудь конкурса;

3) педагог самоустраняется от организаторской деятельности, пускает все на самотек («Пусть делают все сами, у них же должно быть самоуправление»);

4) педагог тяготеет к авторитарной позиции в системе взаимодействия с учащимися, осознавая на вербальном уровне необходимость демократизации школьной жизни.

Логические ошибки — это действия, которые нарушают (искажают) общую логику организации деятельности, педагогического процесса. Логические ошибки проявляются:

1) в пропуске тех или иных этапов организации деятельности. Например, невключение детей в планирование их собствен-

ной деятельности, отсутствие подведения итогов и анализа продел *афюй* работы;

2) в непоследовательности организаторской, педагогической позиции. Часто это бывает при предъявлении коллективу каких-либо «организационных требований»;

3) В отсутствии логики при выборе форм работы, определении их взаимосвязи и последовательности реализации. В этом случае совместная деятельность представляет собой случайный набор беспорядочно сменяющих друг друга форм работы, никак не учитывающих ни состояния развития коллектива (группы), ни соотношение интеллектуальной, эмоциональной и физической нагрузки участников педагогического процесса, ни взаимосвязь и сочетаний различных видов деятельности — познавательной, художественно-эстетической, трудовой, спортивной и т.д.;

4) в стихийности выбора форм взаимодействия с учащимися, обусловленной психологической неготовностью к варьированию этих форм (слабое владение приемами взаимодействия с классом как целостным субъектом, предпочтение групповых форм воспитательной работы при малоэффективном их применении на уроке).

К *техническим ошибкам* относятся организаторские промахи, связанные, как правило, с непродуманностью действий, как собственных, так и воспитанников, что приводит к снижению общего уровня организации деятельности и сказывается на ее результатах. Технические ошибки совершаются, когда:

1) педагог не продумывает выполнение того или иного действия, процедуры. Например, планируя детально содержание и ход проведения викторины, он может не продумать ее начало (что скажет, что сделает, прежде чем перейти к вопросам викторины) и окончание;

2) ребята не получают необходимой информации, объяснений, для того чтобы правильно выполнить какие-либо действия, педагог не обеспечивает их организующей информацией. Учитель может неправильно или неточно, неполно объяснить, как выполнять то или иное действие или работу, может или просто забыть что-то уточнить, напомнить, или сделать это несвоевременно, или посчитать, что никаких объяснений не требуется;

3) при выполнении деятельности забываются различные организационные «мелочи» (недооценивается важность размещения участников совместного дела, не используются возможности наглядности, при организации конкурса не подготавливаются призы и награды, не продумывается, как будут количественно оценены и подсчитаны результаты соревнования, состязания и т.п.).

Среди типичных причин совершения ошибок на технологическом уровне отметим:

-бомнение в наличии и необходимости технологий;

- отсутствие в базовой подготовке обучения технологиям (предпосылка к формированию технологичности);
- существование барьеров в осознании необходимости работы с собой как основным педагогическим инструментом;
- довольствование успешным применением локальных приемов и конкретных методик;
- боязнь отказаться от собственного дидактического опыта;
- неумение совместить с положительным результатом работы (стандартами) новые механизмы работы;
- неготовность к новым формам отношений, являющихся частью новых технологий.

Владение знанием о типологии ошибок формирует праксеологическое видение ситуаций неуспеха профессиональной деятельности, задает подход к их анализу и профессиональной рефлексии. Знание о праксеологических ошибках может стать для педагога своеобразным инструментом праксеологической коррекции своей профессиональной деятельности. В не меньшей степени оно необходимо также методистам и руководителям педагогических коллективов.

Таким образом, «знание о неумении» способно выполнять профессионально-преобразующую функцию. Обращение к проблеме ошибок высвечивает проективный потенциал неуспеха, его диагностичность. Зная о существовании ошибок названных типов, можно не только фиксировать, но предупреждать и предотвращать их.

Праксеологический практикум

На основе наблюдений за реальными педагогическими процессами подберите иллюстрации к типам и видам ошибок, о которых говорится в данном параграфе.

7.3. Праксеологическая коррекция педагогической деятельности

Профессиональная самокоррекция — это одно из праксеологических требований к педагогической деятельности и самому педагогу. Понятие «коррекционная деятельность» вошло в контекст педагогики на рубеже XIX и XX вв. в связи с экспериментальной работой итальянского педагога и врача М. Монтессори и бельгийского врача, психолога Ж. О. Декроли. Думается, что его использование будет правомерным и в контексте педагогической праксеологии.

Ранее упоминалось о трудности и сложности педагогической деятельности. Приведем некоторые данные, подтверждающие это¹.

¹ На основании фактов, приведенных в исследованиях петербургского психолога А. В. Осницкого.

Высокое качество педагогической работы достигается, как правило, путем увеличения реально потраченного рабочего времени. Недельная нагрузка современного учителя составляет 57 часов. Около 80 % педагогов вынуждены посвящать работе выходные дни. Школьному учителю приходится выполнять около ста служебных функций и говорить от 6 до 10 часов в сутки с людьми разного возраста. За 45 минут учебного времени он предьявляет учащимся в среднем по 100 требований.

Формирующийся у педагога в итоге постоянных перегрузок дефицит энергоресурсов способствует появлению стойких состояний дезадаптации, в частности «синдрома эмоционального сгорания», Мри «педагогического криза». *Дезадаптация* — устойчивое рассогласование между степенью необходимого приспособления (адаптации) к окружающей среде, предьявляемым требованиям и имеющейся адаптированностью. Помимо психофизиологических эти яшфния имеют и праксеологические последствия: они приводят к сужению диапазона средств педагогического влияния, минимизации профессиональных функций, снижению эффективности труда учителя, ощущению не востребованности его творческих ресурсов. Подобная ситуация, являющаяся типичной, требует специальных коррекционных действий. Причем в рамках праксеологии речь идет только о том, что может быть исправлено на деятельностном уровне.

В широком смысле под *праксеологической коррекцией* подразумеваются комплекс мер по устранению причин неуспешности деятельности; *система изменений, способствующих повышению продуктивности, результативности, эффективности* деятельности. Назначение праксеологической коррекции заключается в возможности совершенствования действий педагога с позиций рациональности и успешности.

Ее функциональным применением может стать:

-помощь в профессиональной адаптации к типовым условиям работы;

-компенсация пробелов в структуре деятельности;

-исправление повторяющихся в действиях ошибок;

-снятие различного рода стереотипов профессиональной деятельности и поведения;

-смягчение (устранение) личностных деформаций, причиной которых стало длительное участие в педагогической деятельности, и т.д.

Общая логика организации праксеологической коррекции во многом совпадает с логикой профессионального развития педагога. Кроме-того, она созвучна общим задачам педагогической праксеологии и методам, которые используются в ее рамках (описания, экспертизы, проектирования), о чем говорилось в пункте 1.1.

Основу праксеологической коррекции деятельности педагога составляют:

- систематический и системный анализ осуществляемой педагогической деятельности;
- праксеологическая рефлексия;
- критериальное оснащение оценки качества и результативности педагогической деятельности.

Включение в процедуру коррекции требует от специалиста психологической и инструментальной готовности к превращению своих действий, профессиональной деятельности или поведения в предмет праксеологического рассмотрения и преобразования. В ходе исследований установлено, что рефлексия, объектом которой становится сам субъект, проходит несколько фаз развития. Вначале идет сосредоточение внимания непосредственно на себе. Далее следуют самооценка и аффективная реакция. Наконец, возникает стремление снять расхождения между своим реальным поведением и социально признанными нормами (идеалом). Таким образом, для исправления недостатков требуется:

- оценка состояния педагогической деятельности в сравнении с ее эталонными вариантами;
- выявление и описание неправильных действий специалиста на основе структурного анализа;
- определение причин искажений, нарушений в системе действий;
- выбор стратегии и логики организации праксеологической коррекции;
- выполнение корректирующих действий.

Одним из важных условий праксеологической коррекции является владение комплексной диагностикой (самодиагностикой) различных форм профессиональной активности. Для того чтобы сформировать предпосылочное диагностическое представление о выбранном предмете рефлексии, необходимо вначале выделить его структуру с учетом целесообразного уровня детализации. Например, в собственном поведении специалиста могут интересоваться общие тенденции, смысловые или эмоциональные доминанты, приоритетные формы, стиль, позиции, характер поступков, в деятельности — сформированность психологической или праксеологической структур, качество продуктов, результатов, специфика эффектов, в системе действий — набор и характер операций, в структуре метода — частотность использования компонентов и т.д.

Основными источниками диагностической информации для педагога обычно становятся:

- внешние эксперты (администрация, методисты, коллеги);
- со-участники педагогической деятельности: ученики, воспитанники, студенты, слушатели, клиенты;

-сам исполнитель деятельности, который может опереться на эмоциональные ощущения или сверить свои действия с эталонными образцами и принятыми нормативами;

- Носители информации, на которых зафиксированы в динамике отдельные образцы деятельности или фрагменты профессиональной жизнедеятельности (протокольная запись педагогических ситуаций, видео- и аудиоматериалы).

Коррекционные процедуры требуют от специалиста принятия определенной позиции, обеспечивающей психологическую устойчивость в случае получения знания о собственном несовершенстве (Неуспешности). Она предполагает отстранение от ситуации, открытость любой информации, готовность к внутреннему преобразованию.

Терминологическая справка

Термин «отстранение» введен в начале XX в. представителями русской литературоведческой формальной школы (В.Шкловский, Ю.Тынянов и др.). Как и «эффект очуждения» Б.Брехта, он обозначает особое состояние субъекта восприятия: удивление и любопытство новизной угла зрения, рождающие активную позицию по отношению к «очуждаемой» действительности.

Профессиональное несовершенство работника не является причиной для личностной трагедии. Никогда не следует бояться обнаружить и признать свое незнание или неумение. Библейскую фразу «Боящийся несовершен в любви» можно перефразировать применительно к профессиональному контексту: *«Боящийся ошибки несовершенен в действии»*.

Типичными профессиональными деформациями, подлежащими коррекции, являются паническая боязнь посещений занятий начальством, методистами, родителями учащихся, просто опытными коллегами; принятие педагогом оборонительной позиции относительно сделанных замечаний. Казалось бы, вместо того чтобы впасть в Стрессовое состояние, нужно радоваться счастливой возможности узнать о своих недоработках, слабых местах в деятельности. Ведь только тогда их можно устранить.

Иногда смягчить восприятие негативной информации помогают *приемы визуализации качества деятельности*. Способы наглядного, невербального представления состояния профессионального качества многообразны. Это могут быть *профили деятельности*, *«срезы» структуры опыта, матрицы результатов деятельности*.

Представление об актуальном состоянии деятельности или общих Тенденциях профессионального поведения, сформированное на уровне совокупного экспертного мнения, комплексной диаг-

ностики или самооценки, предъявленное в виде рисунка, графика, диаграммы, обычно вызывает живой интерес и желание разобратся в причинах выявленных деформаций¹.

На основании полученных диагностических данных определяется, что именно необходимо изменить. Коррекция может быть осуществлена по различным направлениям:

- по полноте (достраивание структуры деятельности);
- по степени гармонизации (устранение рассогласований, дисбаланса внутри структуры);
- по достижению правильности исполнения действий, операций;
- по результату (работа над улучшением качества за счет оптимизации деятельности или системы профессионального поведения);
- по качеству деятельности (профессиональному, парадигмальному).

О целесообразных направлениях коррекции деятельности совокупного субъекта можно судить также по характеру проблем и целей, которые являются для него актуальными. На основании построения «пирамиды проблем» или «древа целей» достаточно четко «вычисляются» компоненты совместной деятельности, требующие анализа, дополнительного оснащения или коррекции.

Информацию по поводу необходимости коррекции педагогических действий можно получить, опираясь на оценку качества продуктов деятельности учащихся (воспитанников). В этом случае происходит смысловое «оборачивание ситуации оценки». Тенденции, проявившиеся на уровне результата, воспринимаются не с точки зрения «они этого не умеют, не знают, не понимают», а с позиции «я еще не умею этому хорошо научить, это объяснить, сделать так, чтобы они усвоили».

Одним из специфических видов праксеологической коррекции является работа с парадигмальным качеством деятельности. По сути, это не что иное, как перевод жизнедеятельности педагогических систем в гуманитарное измерение. Одним из признаков и результатов гуманитаризации является устойчивое проявление в профессиональной деятельности гуманитарного качества. В данном случае имеется в виду принадлежность деятельности педагога к технократическому или гуманитарному пространству.

Методологическая справка

Под *гуманитарным качеством* педагогической деятельности подразумевается сущностная определенность деятельности учителя как индивидуальности, для которой характерны целостность,

¹ См. диагностические задания к параграфу: «Я и педагогические методы» и «Я как преподаватель».

открытость, полнота восприятия педагогической действительности, Профессиональный интерес к человеку в его конкретных проявлениях, стремление к информативному полилогу, ощущение контекста культуры.

Диагностика парадигмального качества в системе деятельности педагога на основе критериев и показателей технократизма или гуманитарности позволяет спроектировать работу по изменению (коррекции) его бытийной позиции в профессии. Феномен парадигмального качества педагогической деятельности подробно рассматривается в исследованиях петербургского педагога И. Е. Кузьминой.

Выделение еще одного направления коррекции обусловлено мнением профессионалов о том, что устаревшие с праксеологической точки зрения формы деятельности (виды продукта) необходимо устранять из массовой практики. Действительно, в современной педагогике существует достаточное количество архаических (форум деятельности, которые продолжают воспроизводиться, хотя и утратили первоначальные функции.

Примером могут служить «классические лекции» в огромных аудиториях в «среднем» по уровню преподавательском исполнении. В век развитых информационно-коммуникационных технологий действия, функцией которых является простое вербальное транслирование учебной информации, представляются «доисторическими» и крайне неэффективными. Это замечание не означает, что лекция должна перестать существовать. Просто необходимо учитывать, что ее функциональное назначение и место в структуре образовательных систем резко изменились. То же можно сказать о формах контроля знаний в виде традиционных экзаменов по билетам, о научно-практических конференциях, на которых зачастую звучат никак содержательно не связанные друг с другом выступления.

Вместе с тем, применительно к педагогической деятельности полезно обратить внимание на сохранение с ее помощью в образовательной практике «онтологически необходимых действий» (Т. Котарбинский), т.е. действий, которые органически необходимо совершать, чтобы обеспечивать развитие в общественной практике жизненно важных компонентов. Так, праксеологи предупреждают об опасности излишней инструментализации деятельности. Например, для развития мыслительных и речевых структур маленьким детям необходимо упражняться в развитии мелких мышц рук. Но из образовательной практики постепенно вытесняются Чистописание, каллиграфия, ручная работа. Замечено, что ранее приобщение ребенка к технике, способной выполнять за человека простейшие счетные процедуры, тормозит развитие целого ряда когнитивных способностей, а все более широкое ис-

пользование в начальной школе калькуляторов и компьютеров затрудняет формирование навыков устного счета.

Праксеологическая коррекция, как правило, является совместным действием, так как самому специалисту бывает достаточно сложно в техническом и психологическом смысле увидеть и оценить себя со стороны.

Особенно это относится к ситуации проявления устойчивых негативных стереотипов деятельности. Не секрет, что многим педагогам свойственны монологический, дидактический характер общения, стремление к доминированию, формализованность и жесткость коммуникативных действий, излишняя нормативная требовательность, подозрительность, двигательные и речевые штампы. Эти проявления формируются подчас неосознанно, в силу естественного стремления к минимизации усилий. Они отчетливо воспринимаются окружающими, но самому педагогу не заметны, поскольку он уже «сжился» с ними. Поэтому нет ничего более полезного, чем взглянуть на себя со стороны, с помощью видеозаписи или постороннего (но доброжелательного) наблюдателя.

Квалифицированная обратная связь может дать прекрасный материал для размышлений по поводу необходимой коррекции своих действий.

Примером может служить один из опытных петербургских профессоров, который систематически просит студентов письменно (и, разумеется, анонимно) ответить на единственный вопрос: «Что вам сегодня в моей работе мешало воспринимать предлагаемый материал?»

Праксеологический практикум

I. Обозначьте, пожалуйста, свои технологические предпочтения, поставив в каждом квадрате опросника напротив структурных компонентов метода число, соответствующее степени вашего предпочтения (1 — наибольшее предпочтение) (см. на с. 214).

На основании заполнения опросника «Я и методы педагогической деятельности» попытайтесь выстроить свой индивидуальный технологический профиль. Для начала выясните, какие группы педагогических средств являются для вас приоритетными, а какие пока освоены плохо. Может оказаться, что достаточно ориентируясь в художественных средствах, вы избегаете использовать в образовательном процессе технику. А возможно, прекрасно владея компьютерными технологиями, вы не берете в расчет возможностей природных средств, или, увлекаясь активной деятельностью, забываете о личностной и коммуникативной стороне преподавания. В ходе подобного самоанализа «внутри» профессиональной деятельности могут обнаружиться неожиданные противоречия, о которых вы до этого не подозревали. Скажем, считая значимыми и основными лично-коммуникативные средства, одновременно вы на последнее место ставите групповую работу.

Мои любимые средства:

- естественно-природные;
- художественно-образные;
- личностно-коммуникативные;
- событийно-деятельностные;
- предметно-вещные;
- Технические;
- религиозно-мистические.

В

Мне особенно хорошо удаются приемы:

- убеждение;
- объяснение;
- внушение;
- погружение;
- заражение;
- использование стрессовых ситуаций;
- подавление;
- возбуждение;
- стимуляция;
- подрожение;
- предъявление образца для подражания;
- концентрация внимания;
- остранение.

Б

Мне наиболее комфортно при работе;

- с одним учащимся;
- с группой;
- с коллективом;
- с классом (массой детей);
- в целом;
- в рамках сетевого сообщества Интернет.

Г

В педагогическом процессе я чаще всего бываю:

- генератором идей;
- инициатором деятельности;
- источником содержания;
- консультантом;
- истиной в последней инстанции;
- посредником в общении;
- партнером;
- помощником;
- инструктором;
- собеседником;
- учеником;
- сотрудником;
- зрителем;
- режиссером.

По такому же принципу может быть выстроен групповой профиль профессиональной деятельности. В качестве примера приведем результаты диагностики технологических предпочтений, полученные в ходе работы С группой преподавателей одного из вузов социально-экономического профиля (данные 2000 г.). Ранжирование компонентов метода, проводившееся в преподавательском коллективе (т.е. на уровне совокупного субъекта), дало следующие результаты.

А. предпочтения в средствах.

1. Художественно-образные.
2. Личностно-коммуникативные.
3. событийно-деятельностные.
4. Технические и естественно-природные.
5. Предметно-вещные.
6. Религиозно-мистические.

Б. Предпочтения в работе с субъектом определенного масштаба.

1. Группа.
2. Один учащийся (студент).
3. Коллектив.
4. Поток (класс).
5. Сетевое сообщество Интернет.

В. Предпочтения в позициях.

1. Источник содержания.
2. Консультант.
3. Помощник.
4. Инструктор.
5. Инициатор деятельности.
6. Партнер.
7. Собеседник.
8. Генератор идей.
9. Сотрудник.
10. Режиссер.
11. Посредник в общении.
12. Истина в последней инстанции.
13. Зритель.
14. Ученик.

Г. Предпочтения в приемах.

1. Объяснение.
2. Убеждение.
3. Внушение.
4. Концентрация внимания.
5. Заражение.
6. Стимуляция.
7. Возбуждение.
8. Предъявление образца для подражания.
9. Погружение.
10. Подавление.
11. Торможение.
12. Остранение и использование стрессовых ситуаций.

На основании обобщенных данных самооценки можно проанализировать общий характер влияния данного преподавательского коллектива на студентов. Обнаруживается, что в основном обучение строится на объяснении, убеждении, внушении при стремлении концентрировать внимание. При этом содержание приоритетно исходит от преподавателя, который стремится выступать как консультант, помощник, инициатор деятельности, партнер, основываясь преимущественно на инструктаже и иницировании деятельности. Таким образом, внутреннее стремление преподавателей к гуманитаризации обучения, о чем свидетельствуют явное предпочтение художественно-образных и личностно-коммуникативных средств, а также ориентация на индивидуальную и групповую работу, на практике оказывается никак не подкрепленным инструментально.

Данные диагностики указывают также на то, что преподавателями почтине учитывается значение пространственно-вещной среды. Нет установок на организацию общения между обучающимися. Можно предположить, что систематически возникают проблемы с дисциплиной, поскольку в выборе компонентов метода вообще не прослеживается ориентация на механизмы, помогающие организовать порядок.

В целом выясняется, что в образовательном процессе данного вуза доминируют пошаговая стратегия обучения и суггестивная модель педагогического влияния, построенная преимущественно на вербальных средствах.

Как явное несоответствие времени выглядит ярко выраженное «западение» в использовании компьютерных средств обучения.

Что в этой ситуации целесообразно предпринять? Продуктивнее всего, не придавая данной диагностической информации оценочного характера*, рассматривать ее как некую промежуточную точку отсчета для дальнейшего профессионального развития коллектива. Оно может быть вполне успешным, поскольку на фоне хорошего владения предметным материалом (что является несомненным плюсом для данного преподавательского состава) в диагностической информации четко вырисовываются линии дальнейшей совместной работы.

Увеличение диапазона владения педагогическими средствами связано расширением возможностей компьютерного обучения и выходом в Интернет. Это обогатит преподавание различными видами практической (экспериментальной, исследовательской, имитационной) деятельности и позволит более интенсивно использовать предметно-вещную среду, что характерно для будущей профессиональной деятельности студентов.

Совершенствование работы преподавательского состава с субъектами разных масштабов может проходить в двух направлениях. Первое связано с более детальной диагностикой профессиональных знаний и умений, а также конкретных форм деятельности, обеспечивающих продуктивную работу с группой и отдельными студентами. Второе — с необходимостью освоения форм взаимодействия с широкой аудиторией, владения фронтальными способами работы, умением устанавливать, функционально-ролевые отношения в студенческом коллективе, распределяя ответственность за ход и результаты образовательного процесса «поровну», тем самым обеспечивая включенность в обучение каждого.

Не менее важной профессиональной задачей будет освоение позиций зритель и ученика, что предполагает снижение степени внешне проявляющейся преподавательской активности. Фактически речь идет о способности рефлексивно отнестись к происходящему в аудитории, делегируя ответственность за результаты учебной работы другой стороне и вынося из этого соответствующие уроки.

II. ниже приведен ряд утверждений, справедливость каждого из которых предлагается оценить по отношению к себе. Для этого выберите и отметьте на шкале (см. рис. 4) соответствующую позицию («1» — «категорически нет», «7» — «безусловно да»).

Я как преподаватель

Я считаю, что качество моей преподавательской деятельности достаточно высоко, поскольку:

- 1) на моих занятиях нет проблем с дисциплиной;
- 2) я хорошо владею содержанием предмета, который преподаю;
- 3) я много времени уделяю подготовке к проведению каждого занятия;
- 4) у меня хорошее базовое образование;
- 5) я стараюсь опираться в своей работе на лучшие образцы профессионального поведения моих школьных и вузовских преподавателей;
- 6) на занятиях я стараюсь выделять время для профессионального воспитания студентов;
- 7) я успеваю следить за новинками в области науки и техники, владею разнообразными технологиями обучения;
- 8) у меня методический склад ума;
- 9) студенты всегда демонстрируют на экзаменах и зачетах глубокие знания по моему предмету;
- 10) опыт моей профессиональной деятельности охотно перенимают коллеги;
- 11) у меня есть собственные научно-методические разработки;
- 12) я веду исследовательскую деятельность в области своего предмета;
- 13) мне кажется, что студенты охотно приходят на мои занятия;
- 14) я систематически повышаю уровень психолого-педагогической квалификации;
- 15) я всегда стараюсь четко продумывать цель занятий со студентами;
- 16) на занятиях студенты задают мне много вопросов;
- 17) мне нравится организовывать внеаудиторную работу со студентами;
- 18) обычно я безошибочно чувствую настроение студенческой аудитории;
- 19) ко мне хорошо относятся коллеги и администрация;
- 20) я привык(ла) постоянно критически оценивать результаты собственной профессионально-педагогической деятельности;
- 21) как правило, после занятий со студентами я не чувствую усталости;
- 22) в отношениях со студентами я умею проявлять строгость и требовательность;
- 23) я могу научить своему предмету любого студента;
- 24) я постоянно стараюсь привнести что-то свое в содержание предмета;
- 25) мне кажется, что моя основная черта как преподавателя... (дописать самостоятельно).

И т.д. по количеству вопросов.

Данная методика может быть использована при изучении тенденций, характерных для деятельности педагогического коллектива.

Для этого по каждому утверждению высчитывается среднее арифметическое, при этом учитывается, что все позиции находятся в диапазоне от «безусловно да» (7 баллов) до «категорически нет» (1 балл). На основании полученных данных выстраивается ломаная линия в системе координат, представленная на рисунке 5, где по горизонтальной оси расположены номера вопросов, а по вертикали — номера ранга («1» — «7»).

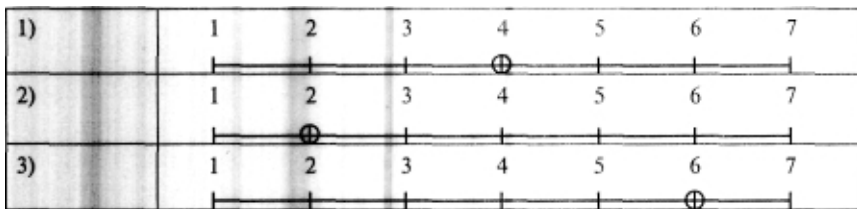


Рис. 4. Образец работы со шкалой

Предметом анализа могут служить экстремальные точки (взлеты и падения), показывающие, что является в совокупном педагогическом опыте наиболее сильным, что «западает» и требует коррекции. Представленная на рисунке ломаная линия является основой для рефлексии по поводу развития профессионализма для рабочей ситуации конкретной аудитории.

III. Ниже приводится сравнительная таблица критериев и показателей качества деятельности по парадигмальному признаку, разработанная на основе наблюдений и экспериментальной работы петербургским педагогом-исследователем И.Е.Кузьминой¹ (табл. 4).

Дайте сравнительную характеристику проявлений гуманитарного и технократического качеств в деятельности педагогов. Приведите примеры профессиональных ситуаций, в которых педагогу целесообразно проявить себя «технократом» или «гуманитарием».

IV. Внимательно изучите методику «Рентгеновский снимок организма образовательного учреждения», представленную ниже (рис. 6).

Эта методика позволяет провести ситуативную диагностику жизнеспособности коллективного субъекта на основании совокупного эмоцио-

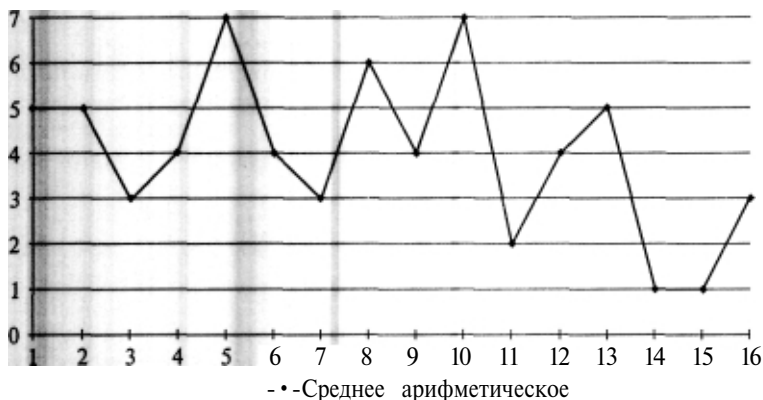


Рис. 5. Графическое изображение совокупной оценки преподавательской деятельности

¹ См.: Кузьмина И. Е. Научно-практические основания исследования гуманитарного качества профессиональной деятельности учителя / Дис... канд. пед. наук. — СПб., 1998.

Критерии и показатели качества деятельности

Критерии качества деятельности	Показатели качества деятельности	
	гуманитарные	технократические
Личностный смысл	Ориентирован на развитие человеческих качеств, в основном осознан и переходит из урока в урок	Направлен на содержание учебного материала урока и получение высоких результатов, имеет дискретный, конкретизированный характер, осознан на уровне сдвига «смысла на цель»
Принципы: ценностно-смыслового равенства человекообразности индивидуально-личностной ориентации содержания целостности бытия в профессиональной ситуации остранения	Признание равноправия ученика и его права познавать в том объеме и до такого уровня, какой ему необходим Учебный материал нужен ребенку здесь и сейчас, связан с его жизнью Учет опыта ребенка, расширение учебного содержания за счет информации со стороны учеников Событийность совместной деятельности с учеником Умение «встать над ситуацией», способность размышлять над профессиональной деятельностью	Принцип не понятен учителю и не осознан Учет возрастных и индивидуальных возможностей учеников Обеспечение индивидуального подхода к ученику (классу), предостережение возможности ндвидуального маршрута Понимание места и роли предмета в формировании мировоззрения учеников Принцип не понятен и не осознан
Характер взаимодействия участников деятельности	Целостное видение и восприятие участниками педагогического процесса без учета социальных ролей, стремление вызвать эмоциональный отклик, диалогичность общения, стимулирование спонтанной внутренней активности	Условное, формальное восприятие в рамках социальной роли, вопросы и задания ориентированы на воспроизводство учебной информации, значимой для учителя больше, чем для учащихся, ожидание завершеного правильного ответа, отсутствие субъект-

Критерии качества деятельности	Показатели качества деятельности	
	гуманитарные	технократические
Критерии оценки результата	Ориентация на эмоциональный мир человека, вариативность оценки, ее нюансы	Удовлетворение от завершения учащимися работы, необходимость учета и проверки документации, выставления отметки
Самоосознание профессии педагога	Отсутствие отождествления себя с ролью учителя, осознание своих индивидуальных отличий, формирование стиля за счет актуализации индивидуальных качеств	Осознание дефицита проявлений индивидуально-личностных качеств в деятельности, стиль складывается за счет функционально-ролевых качеств

нального ощущения функциональной полнотой жизни и наметить пути «оздоровления», т.е. определить направление коррекции функций жизнедеятельности.

Вводная установка. Любое образовательное учреждение в какой-то степени похоже на сложный организм, каждая частичка которого для поддержания жизни должна выполнять определенные функции. На шаблоне изображен контур человека. Условно на нем обозначены «отделы», выполняющие важнейшие для жизни организма функции. Следует помнить, что диагностика ни в коей мере не имеет биологических оснований и построена по принципу эмоционально-смысловой ассоциации.

1. Голова — генерация идей, обеспечение осмысленности и целенаправленности действий.
2. Шея и плечи — ориентация в ситуации и связь с окружающей средой.
3. Сердце и легкие — одухотворение, придание организму жизненной силы, энергии.
4. Печень — обеспечение иммунитета, защиты.
5. Почки — выведение из организма шлаков.
6. Половые органы — продолжение рода, размножение.
7. Конечности — движение вперед, передвижение в пространстве, «захват» территории (см. рис. 6).

Представьте, что эта картинка символизирует организм вашего учреждения, и выполните следующие задания,

1. Конкретизируйте, кто (что), как вам кажется, выполняет в вашем учреждении данную функцию того или иного отдела человеческого организма. Можно указать фамилию, должность, целевую группу людей и др.

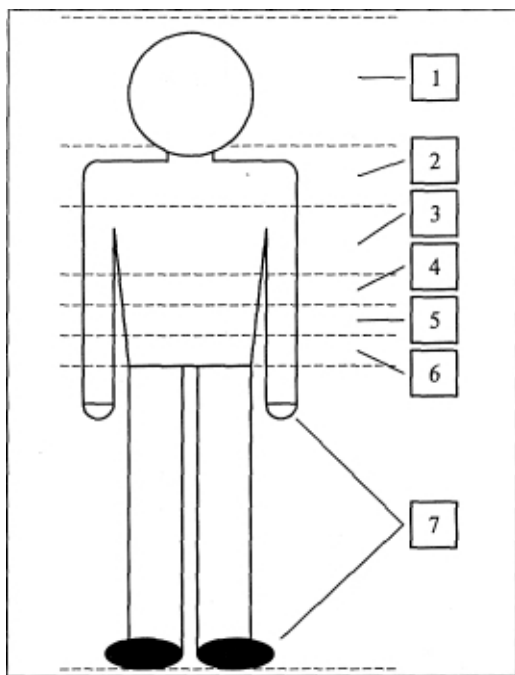


Рис. 6. Шаблон для проведения методики «Рентгеновский снимок организма образовательного учреждения»

2. Выберите (нарисуйте) для обозначения собственной персоны какой-либо символ или значок. Если хотите, можно пользоваться цветным изображением. Зафиксируйте его в правом верхнем углу шаблона.

3. Поместите свой значок в те отделы организма, функции которых, по вашему мнению, вы выполняете.

4. Выберите символ, обозначающий здоровье. Зафиксируйте его вверху справа под своим знаком.

5. Поместите знак здоровья в тех отделах, которые, на ваш взгляд, наиболее жизнеспособны.

6. Выберите третий знак — знак болезни. Зафиксируйте его под двумя предыдущими.

7. Поставьте диагноз организму, пометив знаком болезни те отделы, которые, по вашему мнению, плохо функционируют.

8. Впишите в отделы 4, 5 и 6, от чего именно защищается организм, что он «выводит из себя в качестве ненужных отходов и помех», что воспроизводит, желая продолжить «род».

9. Под изображением человека выпишите в произвольной форме свой «фирменный рецепт» оздоровления «организма».

Схема проведения. Каждому участнику дается лист бумаги с нарисованным шаблоном. Лист не подписывается. Участников просят ра-

ботать сугубо индивидуально и опираться только на собственные ощущения, так как от этого зависит точность «рентгеновского снимка». Задания выполняются прямо на шаблоне, последовательно, в порядке очередности, по команде проводящего диагностику. Время выполнения каждого задания ограничено 2—3 минутами, чтобы обеспечить индивидуальную спонтанную реакцию участников.

После выполнения заданий листы участников собираются. Результаты интерпретируются. На основании полученной информации на большом листе создается «совокупный образ», своеобразный рентгеновский снимок состояния коллектива (возможно и компьютерное представление результатов). На это уходит довольно большое количество времени. Поэтому работа с аудиторией возобновляется через несколько дней. «Рентгеновский снимок», полученный на основе совокупной внутренней реакции, обсуждается совместно.

Ключ к интерпретации полученной информации.

Получив заполненные шаблоны, необходимо графически суммировать (на одной большой картинке) и последовательно проанализировать совокупные данные по каждому из отделов. При этом необходимо оценить следующие моменты.

1. *Функциональную обеспеченность каждого отдела* — везде ли в них присутствуют люди (организации, группы), отвечающие за его работу, количественный анализ поможет выявить, какие отделы могут оказаться перегруженными, а какие недостаточно загруженными. Например, бывает, что у человека отсутствует иммунная система или «плохо с головой».

2. *Между кем распределяется функциональная нагрузка* (качественный анализ). В идеале на снимке в большинстве отделов должны фигурировать представители разных групп, участвующих в педагогическом процессе. Однако на практике оказывается, что дети и родители функционально почти не присутствуют «в ощущениях» педагогов как части школьного организма, он не видит их на уровне генерации идей, движения вперед, связи со средой и др.

3. *Соотношение реально выполняемых функций и служебного функционала*. Скажем, где находится, по общему ощущению сотрудников, директор, т.е. сколько раз он помещен коллегами в каждый из разделов? А завучи, профсоюз, родительский комитет? Возможно, все они сконцентрировались «в голове» или «конечностях» и организм остался беззащитным. Может оказаться, что для детей место нашлось только в «шлаках». «Ментальный снимок» может также неожиданно обнаружить, кто на самом деле является душой коллектива.

4. *Целесообразность распределения функций*. Если представители администрации проявляются во всех отделах — это тревожный симптом. В ситуации «выхода из игры» данных персон организм в одночасье может лишиться жизненной опоры. Напротив, при равномерном распределении функций жизнеспособность организма резко повышается.

5. *Соответствие коллективного мнения самооценки отдельных участников относительно своей функциональной значимости*. Если на индивидуальном шаблоне человек помещает себя почти во все отделы, а на общем рисунке отсутствует аналогичное ощущение со стороны коллег —

это является поводом для самокоррекции. Данная позиция публично не обсуждается, ее предлагается отразить самостоятельно.

6. *Степень жизнеспособности и здоровья организма* по принципу «пациент скорее жив, чем мертв» (или же наоборот). Этот параметр оценивается на основании сопоставления результатов, полученных по 5-й и 7-й позициям. Анализируется, какие отделы организма наиболее слабы в функциональном отношении и почему, какие являются ведущими и за счет чего. В сочетании с обзором содержания «рецептов» намечаются пути коррекции совместных действий.

7. Отдельной темой для анализа и интерпретации состояний членов педагогического коллектива могут стать *значки, нарисованные участниками* (приоритеты формы, цветового и графического решения). В совокупности они могут многое рассказать о самочувствии организма в целом и отдельных членов коллектива. Поскольку диагностические листы не подписываются, речь может идти о выявлении тенденций.

Опытный педагог или психолог смогут извлечь из полученных материалов массу дополнительной информации. Прделав предварительный анализ, можно выносить увеличенный «рентгеновский снимок» на обсуждение аудитории, которое целесообразно проводить в указанной логике. Поскольку диагностика носит в какой-то мере игровой характер, интересные эффекты возникают, если в ходе обсуждения использовать метафоризацию, аналогии, образное представление выявленных тенденций.

К моменту обсуждения индивидуальные листы следует вернуть участникам (пусть сами разберут их из общей стопки), чтобы они могли сравнивать свои ощущения с общим настроением.

Литература

Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). — М., 1999.

Ческих слюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). — М., 1984.

Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Интуиция как самодоистраивание // Вопросы философии. — 1994. — № 2.

Леей В. Искусство быть другим. — СПб., 1993.

Матюнин Б. Г. О сущности незнания // Педагогика. — 1995. — № 3.

Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. — 1984. — № 1.

Психологические проблемы развития профессионального сознания учителя // Межвуз. сб. науч. трудов *Б. Г. Д. В. Ронзина.* — Л., 1991.

Ухтомский А. А. Доминанта как фактор поведения // Ухтомский А. А. Избранные труды. — Л., 1978.

Учитель крупным планом: Социально-педагогические проблемы учительской деятельности / Под общ. ред. С. Г. Вершловского. — СПб., 1994.

Юсупов И. М. Профессиональное самосознание педагога // Советская педагогика. — 1989. — № 12.

Глава 8

ПРАКСЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА

Если я стремлюсь проявить свою действительную любовь к детям, то я обязан делать это в наилучших формах.

Ш.А.Амонашвили

8.1. Квалификация и компетентность педагога

Проявления профессионально-педагогического качества на уровне деятельности обозначаются с помощью общеизвестных понятий «педагогическая квалификация», «педагогическая компетентность», «педагогическое мастерство», «педагогическая культура» и «профессиональная компетенция». Каждое из них отражает определенную грань профессионализма педагога.

Квалификация и компетентность — социально трудовые характеристики, задающие рамки и уровень функциональных действий личности в профессии. Они определяются нормативно и контролируются социумом в ходе различного рода аттестационных акций. Квалификация формально обуславливается типом полученного образования и удостоверяется документами, дающими право на работу по специальности, а также основания для присвоения тарифного разряда.

Квалификационная характеристика специалиста всегда так или иначе связывается с уровнем его образованности. Некоторые исследователи рассматривают квалификацию как определенный способ организации мышления и деятельности. Перечень изученных теоретических и прикладных дисциплин, тематика практических и исследовательских работ, выполненных в ходе обучения и зафиксированных в дипломе, вместе с полученными за это определенными отметками формируют некие квалификационные ожидания по поводу готовности специалиста к выполнению тех или иных функций.

Существуют понятия «квалифицированный труд» и «квалифицированный специалист». Они подразумевают такое качество выполняемой профессиональной деятельности, которое требует от человека специальной подготовки и соответствующего образовательного уровня.

Нормативные требования к профессиональной деятельности находят отражение в квалификационных характеристиках для той или иной специальности. В их структуру включены базовые знания, умения, навыки, способы деятельности, необходимые и достаточные для того, чтобы успешно действовать. Очевидно, что в динамичном, изменяющемся обществе невозможно раз и навсегда достичь нужного уровня квалификации. Отсюда вытекает необходимость повышения квалификации как формы ценностно-смыслового, содержательного и технологического обогащения системы профессиональной деятельности.

Как показывает опыт, сам по себе документ об образовании (среднем специальном, высшем, последипломном) не гарантирует высокое качество последующей работы. Прослушанные в училище или вузе курсы — это только предпосылка, своеобразная прелюдия к профессиональной деятельности. Вчерашний вузовский троечник нередко творчески раскрывается лишь в настоящей трудовой деятельности, хотя это и не означает, что нужно учиться на «тройки». А выпускник с красным дипломом в силу разных причин может оказаться совершенно не приспособленным к решению поставленных перед ним реальных задач, т. е. попросту некомпетентным в той области, которой ему поручено заниматься. От чего же в первую очередь зависит успешность работы молодого специалиста, его компетентность?

Компетентность — это проявленная на практике способность решать профессиональные задачи определенного класса, требующая наличия соответствующих установок, знаний, умений, навыков, опыта деятельности. Компетентность — профессионально-личностная характеристика, имеющая определенную структуру. Она может быть измерена количественно, например с помощью выделения уровней (разрядов или категорий), или качественно. В последнем случае мы говорим о методологической, технологической, социальной, коммуникативной и других видах компетентности.

Профессионально-педагогическая компетентность отражает готовность и способность человека профессионально выполнять педагогические функции в соответствии с принятыми в обществе на настоящий момент образовательными нормативами и стандартами. Поскольку социальные нормы подвижны, данная характеристика носит конкретно-исторический характер. Ее содержательное и структурное наполнение динамично. Оно проявляется и может быть оценено только в ходе практической деятельности «здесь и сейчас». Успешный сегодня учитель послезавтра может «отстать от времени». Если десять лет назад преподаватель, стабильно обеспечивающий высокие показатели обучения, но не владеющий компьютером, не вызывал сомнений относительно уровня своей компетентности, то сегодня доска и мел в качестве основных «орудий» педагогической деятельности становятся недостаточными. Ба-

зовое педагогическое образование создает лишь предпосылки для формирования профессиональной компетентности, включающие обучение целому комплексу «деятельностей», необходимых для решения насущных образовательных задач. Со временем индивидуальный уровень компетентности может повышаться или постепенно сходить на нет.

В качестве примера остановимся на одной из возможных структур профессионально-педагогической компетентности. Как известно, профессия «педагог» вбирает в себя множество специализаций. Уже отмечалось, что воспитателя детского сада, учителя математики, тренера спортивного объединения, вузовского преподавателя, социального педагога объединяет то, что связано с работой в системе «человек—человек». Открытость людям, внимание к каждому в отдельности взятому человеку, деятельный интерес к нему, знание закономерностей, по которым развивается, формируется индивидуальность на разных этапах жизнедеятельности, — все это проявления *гуманно-личностной ориентации как базового компонента структуры профессиональной компетентности*

Отсутствие у директора образовательного учреждения, учителя или вузовского преподавателя гуманно-личностной ориентации говорит о некоторой профессиональной ущербности. Это все равно, что отсутствие слуха у музыканта или боязнь высоты у канатоходца. Основное требование к профессиональной деятельности педагога, которое обусловлено наличием в структуре компетентности гуманно-личностной ориентации, можно обозначить как «умение чувствовать человека». Индикаторами присутствия этого умения всегда выступает «другая сторона». Обычно дети (студенты, слушатели) с первой минуты внутренне чувствуют позицию педагога по отношению к ним и соответствующим образом реагируют.

Профессионально компетентного педагога отличает также особый стиль мышления, особое видение мира, особенно в той его части, которая может быть определена как педагогическая реальность. Хорошо, чтобы это был *системно-целостный взгляд*, сочетающий умение структурировать педагогические явления и процессы с восприятием их в контексте целого. Тогда педагог может ощущать специфику образовательных систем разного масштаба и уровня; умеет конструировать, воссоздавать логические звенья той или иной педагогической деятельности. Этот компонент профессиональной компетентности обозначим как *умение системно воспринимать педагогическую реальность*.

Опыт показывает, что подобное умение не может появиться в структуре личности само по себе, даже если педагог имеет бога-

¹ Впервые это понятие появилось

в работах Ш. А. Амонашвили.

тый эмпирический опыт. Оно формируется в ходе целенаправленной работы по совершенствованию профессионального мышления, что требует усилий. В результате в сознании складывается *профессиональная картина мира* как целостный образ педагогической реальности. Причем внутри этой целостности квалифицированный педагог способен выделять те или иные структуры.

Еще одним компонентом профессионально-педагогической компетентности является *способность свободно ориентироваться в предметной области*, на базе которой выстраивается образовательное взаимодействие (в математике, литературе, физике, живописи, художественной культуре, спорте и др.). Педагог должен понимать тенденции развития предметной сферы, в которой он действует, уметь самостоятельно обновлять информацию, касающуюся данной области, ощущать ценностно-смысловые доминанты, вокруг которых в тот или иной исторический период концентрируется учебное содержание.

Профессионально компетентным педагогом невозможно быть без умения грамотно и адекватно своему историческому времени использовать механизмы воспитания и обучения, наработанные в ходе культурно-цивилизационного развития. Поэтому еще одним структурным компонентом педагогической компетентности является *технологичность*

Трудно представить себе учителя, который не испытывает интереса к ребенку, действует хаотично и бессистемно, решая профессиональные задачи, плохо ориентируется в своем предмете, не умеет обучать детей и обучаться сам. Перечисленные свойства необходимы любому профессиональному педагогу, но чтобы действовать успешно, этого недостаточно. Специфика современной ситуации требует от учителя еще целого ряда качеств, среди которых *умение интегрироваться с «другим» опытом* (историческим, инновационным, опытом коллег). Подобное умение предотвращает неразумное заимствование деятельности носителей иного по природе опыта, предупреждает пренебрежение к существованию других подходов. Наличие данного компонента в структуре профессиональной компетентности — ключ к тому, чтобы вписаться в педагогическое сообщество, в единое информационно-педагогическое пространство, складывающееся по мере развития мировой педагогической культуры.

В контексте творческой свободы, представленной современному педагогу «Законом об образовании РФ»², возникает потребность в *креативности* («творческих») как в нормативном, профессионально необходимом качестве. В структуре компетент-

¹ Подробнее о свойстве технологичности см.: Колесникова И. А. Основы технологической культуры педагога. — СПб., 2003.

² Закон об образовании РФ. — М., 1996.

ности оно является своеобразным выражением способности адаптироваться к постоянно меняющейся образовательной (воспитательной) ситуации, свидетельствует о готовности пользоваться профессиональной свободой на индивидуально-личностном уровне. Еще одним компонентом структуры профессионально-педагогической компетентности является *способность к педагогической рефлексии*. Овладение ее приемами вырабатывает «здоровую критичность», предупреждает формирование стереотипов мышления и поведения.

Перечисленные компоненты профессионально-педагогической компетентности можно рассматривать как нормативно необходимые для успешной деятельности педагога в современных условиях. Все они тесно взаимосвязаны, причем каждый последующий продуктивен лишь при наличии предыдущего, сформированного в достаточной степени. Каждый компонент выполняет свои праксеологические функции. Гуманно-личностная ориентация, отвечающая принципу сообразности деятельности природе человека, помогает удержать цели, содержание и результаты педагогических действий в границах взаимодействия с человеческим качеством. Системность видения позволяет осуществить правильное построение структуры методов, конструирование методик, грамотное использование технологий. Технологичность гарантирует высокую продуктивность действий и ориентацию на безусловное достижение запланированного результата. Способность взаимодействовать со своим и чужим педагогическим опытом становится источником критериальной информации о правильности и неправильности действий. Креативность и рефлексивность сопутствуют специалисту при изучении и преобразовании системы профессионального поведения.

Успешность деятельности педагога может быть рассмотрена и оценена только в границах его профессиональной компетентности. *Под компетенцией в данном случае понимается пространство социально-профессионального влияния, определяемое должностью, социальным статусом, служебным функционалом специалиста*. К сожалению, при калькировании широко распространенного на Западе понятия «компетенция» как объема знаний и умений, которые необходимо «набрать» в ходе обучения для решения конкретных задач, в современной отечественной педагогике произошла некоторая смысловая путаница. В русских словарях (энциклопедическом, иностранных слов, толковом) компетенция (от лат. *competentia* — «принадлежность по праву») трактуется как круг полномочий, предоставляемых законом, уставом или иными актами конкретной организации или должностному лицу. Случается так, что сфера компетенции не всегда совпадает с уровнем квалификации или компетенции работника, с его профессионально-культурным опытом. Она может быть шире или уже его реальных возможностей, в

том числе — технологических. В этом случае результативность педагогической деятельности заведомо снижается.

Таким образом, *профессионально-педагогическое качество деятельности формируется на основе профессиональной квалификации и компетентности в контексте определенной образовательной культуры, существующая в рамках заданной компетенции и достижая высшего проявления в мастерстве как особом способе интеграции жизни и профессии*. Осознанное проявление и воспроизводство в трудовой деятельности педагогического качества свидетельствуют о высоком профессионализме специалиста, кем бы он ни был: учителем, воспитателем, преподавателем вуза, методистом, андрагогом, руководителем сферы образования.

Праксеологический практикум

Как вы думаете, какие стратегии развития профессионализма должен выбрать руководитель образовательного учреждения в работе со специалистами, находящимися на разных уровнях осознания своей профессионально-педагогической профессиональной компетенции? Характеристики уровней приведены ниже.

1. Неосознанная некомпетентность.

Специалист не осознает, что результативность его работы не соответствует ожиданиям и предъявляемым требованиям. У него отсутствуют потребности совершенствования профессиональной деятельности.

2. Осознанная некомпетентность.

Специалист понимает несовершенство своей деятельности, недостаточную результативность (эффективность) действий. Имеет представление о направлениях увеличения продуктивности действий. Хотел бы повысить квалификацию.

3. Осознанная компетентность.

Специалист способен вполне осознанно выстраивать профессиональную деятельность и достигать положительных результатов. Он понимает, что от него требуется для успешного решения педагогической задачи. Его действия логичны и системны. Он умеет дать адекватную оценку результатам деятельности. Знает сильные и слабые стороны своей деятельности.

4. Неосознанная компетентность.

Специалист правильно и уверенно выполняет профессиональные действия в силу творческой интуиции, большого положительного опыта, устойчивости продуктивных моделей поведения. В своей работе он достиг высокой степени сформированности необходимых трудовых умений и навыков. Ему не нужно каждый раз задумываться над тем, какое следует выполнять действие и как. Его прежде всего интересует смысл того, что он делает. Способен к саморегуляции качества деятельности¹.

¹ На основе материалов научно-методического пособия: Консультирование в образовании. — СПб., 2002.

8.2. Профессиональная культура и педагогическое мастерство

Квалификация и компетентность являются показателями, характеризующими специалиста с нормативной стороны его профессиональной деятельности. Их наличие свидетельствует о принадлежности специалиста к профессиональному сообществу в его наиболее общих проявлениях. Педагогическая культура и педагогическое мастерство указывают в первую очередь на специфику субъекта педагогической деятельности, на уникальность его вклада в развитие профессиональной сферы. Именно в понятиях «педагогическая культура» и «педагогическое мастерство» находит отражение качественная специфика специалиста (ср. гуманитарная, университетская, академическая культура; мастерство лектора, воспитателя, тренера).

По мнению А. И. Субетто, *педагогическое мастерство* проявляется как высшая ступень качества труда, деятельности человека. Оно являет собой выход в особое качество бытия, когда жизнь и профессиональная деятельность педагога творчески интегрируются, что сопровождается полнотой самореализации, когда человек свободно и органично «живет» в профессии.

Педагогическое мастерство выступает как своеобразный итог развития специалиста. Оно выражает достижение полноты профессионального качества и одновременно способность к творческому преодолению нормативных пределов деятельности¹.

Отличительной чертой мастера является *осознание механизмов успешности своего труда и истоков уникальности своего опыта*, что порождает способность ставить и решать (в рамках своей компетенции) профессиональные задачи любого уровня сложности, от прикладных до методологических, а также передавать свое мастерство другому человеку (лично, «из рук в руки», путем создания научных и методических трудов, литературного представления опыта). Но в любом случае в них обязательно присутствуют не просто описание или демонстрация действий мастера, но передача им принципов, ценностных установок, технологий своего труда, обеспечивающая *воспроизводимость смысла и логики успешных профессиональных действий другими людьми*. Таким образом, передавая опыт, мастер выполняет праксеологическую функцию.

П. Д. Успенскому принадлежит высказывание: «Свободная воля — функция Мастера». В полной мере его можно отнести к педагогическому мастерству. Педагог свободен за счет возможности выбо-

¹ Подробнее о феномене педагогического мастерства см.: Колесникова И. А. Педагогическая реальность: Опыт межпарадигмальной рефлексии. — СПб., 2001; Субетто А. И. Онтология и феноменология педагогического мастерства. — Тольятти, 1999.

ра стратегий деятельности и путей их реализации (внешняя свобода), наличия силы духа и воли (внутренняя свобода), способности интегрироваться с любым опытом, любой информацией, превращая их в источник решения профессиональных задач.

Вопрос о свободе действий напрямую связан с преодолением отчуждения от собственного труда и моментом полного включения педагога в профессиональную деятельность. Неслучайно существует определение *мастерства как формы возвышения трудовой деятельности до уровня свободной* (А. И. Субетто). Первым шагом на пути к профессиональной свободе становится осмысление того, зачем, во имя чего в профессиональной жизнедеятельности происходит то или иное событие, производится то или иное действие. Правдивый ответ на этот вопрос способствует переходу от механистических, функциональных действий к подлинному творчеству, к обретению способности осознанно выбирать основания для профессиональной деятельности.

Увеличивая степень профессиональной свободы, мастерство одновременно увеличивает и бремя личной ответственности педагога, задавая границы возможного и внутренне дозволенного. Таким образом, свобода педагога напрямую зависит от степени сформированности его профессионально-личностной позиции.

Понятие *педагогическая культура* содержит указание на сопричастность в выборе смыслов, ценностей, специфических способов деятельности к некоему целостному сообществу (эпохе, народу, типу образовательного учреждения, научной школе и др.). Если квалификация, компетентность и мастерство представляют собой характеристики единичного носителя профессии, то культура создается многими людьми, внутренне объединенными по какому-либо признаку. В силу этого рассмотрение проблем педагогической культуры всякий раз требует точного определения контекста.

Индивидуальная педагогическая культура всегда производна от опыта субъекта более крупного масштаба и вбирает в себя его специфику. Вот почему в деятельности так или иначе обнаруживается принадлежность педагога к определенному профессиональному сообществу. Можно, например, говорить о западной или восточной педагогической культуре и соответствующей специфике инструментовки обучения (воспитания). Можно рассматривать технологические особенности технократической, гуманитарной, традиционной, классической, постмодернистской или иной культуры. Вместе с тем каждый индивидуальный или совокупный носитель образовательного опыта способен стать творцом инновационных культурных форм, отражающих уровень развития его внутреннего мира.

В контексте праксеологии можно говорить о *культуре правильного действия как части общепедагогической культуры*. Ее формируют:

- знание норм и нормативов успешной деятельности, принятых в рамках педагогического сообщества, к которому принадлежит субъект;
- наличие в субъективном опыте достаточного диапазона процедур, необходимых для продуктивности и результативности действий;
- умение проектировать систему правильных педагогических действий, оптимальную для заданных условий;
- способность к праксеологическому анализу и оценке различных форм проявления профессиональной активности.

Праксеологический практикум

Существует крылатая фраза: «Хороший человек — это не профессия». Какие суждения она у вас вызывает?

8.3. О развитии праксеологической продуктивности педагога

Субъективные предпосылки профессиональной успешности проявляются у специалистов по-разному как в процессе осуществления деятельности, так и на уровне получения ее продуктов. Даже исходно богатые природные возможности (педагогические способности) и прекрасное образование могут в итоге остаться нереализованными, если человек окажется беспомощным в процессуальном отношении или под рукой у него не окажется нужного профессионального инструмента.

В главе 4 уже говорилось о множественной (предметной и личностной) природе педагогических результатов. Примечательно, что в педагогическом контексте это свойство проявляется не только у учащихся (воспитанников), но и у педагога. Эффективность работы педагога принято измерять достижениями и личностными приобретениями его подопечных, однако это же может быть в равной мере отнесено и к его личности, к тому, насколько приобщение к становлению других людей развивает его в человеческом и профессиональном плане. В этом проявляется преобразовательная специфика труда в сфере «человек—человек».

Умение в качестве побочного эффекта производить в ходе профессиональной деятельности новые, более совершенные способы ее осуществления может быть обозначено как *праксеологическая продуктивность* педагога. Проявления этого свойства обусловлены технологическим диапазоном, в котором субъект способен квалифицированно работать, а также его умением «превращать» опыт в источник усовершенствования профессиональных действий.

Взаимодействие с опытом как источник развития праксеологической продуктивности. Становление профессионализма происхо-

дит непосредственно в трудовой деятельности. Одним из социальных ориентиров при его оценке служит качество получаемого результата. Тем самым помимо своего желания каждый из работающих педагогов оказывается вовлеченным в естественный эксперимент по отбору и закреплению в системе деятельности продуктивных действий.

Ряд однокоренных слов «опыт», «попытка» «пытать» (устар. «спрашивать») указывает на позицию специалиста, который через накопление нового опыта не устает спрашивать себя и окружающих: как лучше, как успешнее, как эффективнее выполнить работу. Поэтому трудно переоценить праксеологическое значение формирования отношения к своему и чужому опыту как источнику повышения продуктивности профессиональной деятельности.

Отечественная наука многократно обращалась к проблеме изучения педагогического опыта. Методологией и методикой обобщения педагогического опыта в нашей стране долгое время занималась лаборатория Академии педагогических наук под руководством Я.С.Турбовского. Многообразие форм профессионального опыта дифференцируется в зависимости:

- от природы субъекта — опыт индивидуальный, совокупный (группы, коллектива, организации), интегративный (опыт субъекта, имеющего дискретный во времени и пространстве характер, например национальный или сетевой опыт);

- от сферы получения — опыт теоретический, практический, исследовательский, экспериментальный и др.;

- от приоритетно активизированных личностных сфер (когнитивный, эмоциональный, коммуникативный, поведенческий);

- от предметного содержания деятельности — опыт консультирования, опыт коллективного воспитания, опыт тестирования, опыт развивающего обучения и др.;

- от целенаправленности формирования — организованный или стихийный;

- от полученного результата — опыт успешный или неуспешный;

- от степени осознания — осознанный, неосознанный;

- от степени новизны — опыт традиционный, массовый, передовой, творческий, инновационный¹.

Учеными отмечено, что простое накопление опыта не обеспечивает более продуктивной или успешной профессиональной деятельности (Ю. Н.Кулюткин). Можно хорошо знать профессиональные нормы, но не следовать им, можно видеть свои педагогические ошибки, но не стремиться их исправить. Взаимодей-

¹ В данном случае важно различать терминологическое понимание традиционности опыта как принадлежности к традиции от его бытового толкования в значении массовости.

стве субъектов педагогической деятельности со своим опытом должно быть специальным образом организовано, чтобы стать источником развития продуктивности действий.

То же можно сказать и о взаимодействии с опытом коллег. С праксеологических позиций традиционное сочетание «обмен опытом» является не вполне корректным. Еще К.Д.Ушинский отмечал, что педагогический опыт не может быть заимствован напрямую, заимствована может быть идея, выведенная из опыта. Профессиональный опыт рождается в ходе переживания ситуаций педагогической деятельности. Можно устно или письменно рассказать об опыте, но нельзя обменяться переживаниями, составляющими его неотъемлемую часть. В данном случае речь идет о закономерностях и правилах перенесения продуктивных действий из контекста деятельности одного субъекта в контекст деятельности другого. Таким образом, к кругу праксеологических проблем могут быть отнесены проблемы правильности восприятия, описания и трансляции всех видов опыта.

Правильность восприятия опыта. По мнению ученых, момент правильного восприятия опыта во многом обуславливает его возможность становиться источником дальнейшего профессионального роста (А. А. Бодалев). В связи с этим может быть сформулирована проблема адекватного восприятия своего и чужого опыта. Под адекватностью подразумевается соответствие субъективного восприятия объективному смыслу и содержанию опыта относительно принятых профессиональных норм.

В психологии и психофизиологии накоплено много исследовательских данных о связи деятельности с ее восприятием. Так, физиолог А.А.Ухтомский расценивал восприятие как регулятор поведения и деятельности, действие которого обусловлено комплексом доминанты, своего рода «органом поведения». В психологических работах Б.Г.Ананьева восприятие рассматривается как сложный процесс формирования и функционирования интегрального образа действительности. Он также указывает на динамику доминанты как механизма реструктурирования, «переинтегрирования» старого опыта. А. А. Бодалев подчеркивает регулятивное значение восприятия для процессов общения и самопознания.

Варианты восприятия обусловлены различием исходных установок субъекта относительно функционального назначения взаимодействия с опытом. Оно может приобретать различный характер:

- оценочный (восприятие с установкой на оценку успешности/неуспешности опыта);

- исследовательский (восприятие с установкой на изучение механизмов результативности и продуктивности);

- имитационный (восприятие с установкой на последующее воспроизведение механизмов продуктивности);

- креативный (восприятие с установкой на усовершенствование опыта).

В связи с этим разным будет и *предмет восприятия* в структуре опыта, а также *характер этого восприятия* (целостный, фрагментарный, стихийный, направленный, бесстрастный, тенденциозный). Для того чтобы направить свое восприятие в нужном направлении (в направлении изучения опыта), необходимо представлять, что именно в структуре опыта представляется интересным для развития собственной системы профессиональных действий. В качестве «подсказки» можно воспользоваться праксеологической структурой педагогической деятельности, в рамках которой выделяются соответствующие единицы восприятия. Ими могут быть отдельные действия или операции, стиль или стереотипы деятельности, последовательность методов и т.д. Например, ориентация на восприятие доминант профессионального поведения (ценностно-смысловых, инструментальных, технологических) помогает обнаружить реальную стратегическую направленность деятельности, ее эффекты и/или деформации.

На основе полученной информации специалист может занять по отношению к опыту различную позицию:

а) принять его к сведению как данность, отказавшись от ситуативной, эмоциональной или какой-либо другой оценочной реакции (зафиксировать наличие подобного опыта);

б) оценить с точки зрения определенной системы критериев и показателей успешности;

в) попытаться проникнуть в структуру и механизмы профессиональных действий, чтобы понять секрет их продуктивности (непродуктивности);

г) начать поиск аргументов, зачеркивающих профессиональную значимость опыта, дискредитирующих его носителей, и т.д.

Когда накопленный опыт воспринят, отрефлексирован и получил оценку, возникает вопрос, какую стратегию дальнейшей работы с ним целесообразнее избрать. Обычно при ощущении полноты (избытка) позитивного опыта у субъекта возникает желание поделиться им с другими. Таким образом, перед ним встает практическая проблема обобщения и передачи опыта. В ситуации ограниченности (неудачности) индивидуального или совокупного опыта формируется потребность в его пополнении (самообразование, изучение опыта других). При понимании продуктивности объединения своих действий с действиями коллег встает задача его интеграции.

Необходимо использовать праксеологический потенциал опыта, полученного в результате не только успешной, но и неуспешной профессиональной деятельности. Для специалиста важно научиться работать с любым, даже негативным, опытом, тем самым приобретая умение отнестись соответствующим образом к отри-

дательному результату деятельности и оценить себя в его контексте. С этой точки зрения продуктивно изучение и обобщение причин негативного опыта (профессионального неуспеха), рефлексия по поводу которого также содержит эвристический потенциал («негативная эвристика»).

Праксеологический характер носит также проблема перевода опыта из индивидуального контекста в групповой (коллективный, корпоративный) и наоборот. Многим по собственному опыту хорошо знакомы трудности, возникающие у специалиста-одиночки при переносе нового опыта, полученного в результате повышения квалификации (пребывания в лагере актива, участия в многодневном игротехническом событии), в старый коллектив. Коллеги, не прожившие состояния нового качества деятельности, словно не слышат его рациональных предложений, не разделяют его творческих порывов, а иногда намеренно игнорируют все призывы к изменению системы работы. В этом смысле значительно эффективнее являются корпоративные или командные формы повышения квалификации или профессиональная подготовка (переподготовка).

Существует и другой вариант, когда квалифицированный специалист, попадающий в педагогический коллектив со сложившимися традициями и богатым творческим опытом работы, далеко не всегда готов к личностному присвоению новых, иногда внутренне чуждых ему образцов действий или системы отношений.

Перевод субъективного опыта в контекст педагогической культуры. Чтобы опыт стал источником профессионального развития, его нужно осмыслить. Среди основных процедур, необходимых для «обработки» информации об опыте на уровне профессионального сознания, специалисту могут понадобиться такие методы, как анализ, рефлексия, структурирование, систематизация, интерпретация (толкование) и метафоризация (представление в метафорической или притчевой форме). Среди инвариантных форм фиксации опыта, позволяющих обеспечить культурное «удержание» его результатов, философы выделяют:

- образы-знания, которые могут быть переданы другим на вербальном (словесном) уровне;
- символы-переживания (отношения), которые можно транслировать в художественной или метафорической формах;
- невыразимые и непередаваемые на вербальном уровне состояния, узнать которые можно только путем их непосредственного проживания¹.

Действительно, разве можно «на словах» передать другому человеку опыт того, как любить ребенка или как понять ребенка? Но

¹ См.: Сагатовский В.Н. Философия развивающейся гармонии. — СПб. 1999. - 4.2. -С. 33-34.

именно так названы книги польского гуманиста Я.Корчака и петербургского автора этической педагогики А. С.Валаявского. В них одновременно в философско-художественной и методической формах заложены ориентиры, следуя которым, взрослый человек способен что-то изменить в себе, получив тем самым новый опыт отношения к воспитанию и обучению детей.

О трансляции опыта. С точки зрения педагогической праксеологии представляют интерес механизмы трансляции опыта, позволяющие точно, без искажений обмениваться информацией о новых способах продуктивных действий. В отечественной образовательной практике чаще используется вербальная (научно-методическая) или литературно-художественная форма культурного закрепления и передачи профессионально-педагогического опыта. Значительно реже прибегают к непосредственному получению опыта через проживание, например, в режиме игротехнических событий, тренингов или педагогического проектирования. Иногда используется публичное представление опыта, которое осуществляется в виде непосредственной его демонстрации (открытые занятия, мастер-классы, творческие мастерские) или с использованием фиксированной на современных носителях информации (аудио-, видео-, мультимедийных).

На смысловую точность передачи опыта влияет не только форма подачи, но степень и глубина детализации. В плане структурированности и целостности представления опыта выделяют простое описание, биографическое описание, компонентный анализ, структурно-функциональный анализ и системно-интегративный анализ.

Простое описание содержит представление о специфике работы и особенностях носителя опыта, его профессиональном стиле в нерасчлененной, неструктурированной форме. Этот метод не является собственно научным и представляется в научно-популярном, публицистическом или художественном виде. Простое описание позволяет составить предварительное впечатление об опыте в целом, позиционировать его в социальной среде, формировать к нему отношение. Яркими примерами этого метода служат работы талантливых отечественных публицистов С.Соловейчика и А.Лиханова, в 1980-е гг. представивших блестящие зарисовки опыта педагогов-новаторов.

История педагогики оставила нам классические образцы **биографических описаний** опыта в работах И. Г. Песталоцци, Л. Н. Толстого, Я.Корчака, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинского и многих других авторов. Рассказ о педагогических приемах, формах, системе работы здесь тесно переплетается с описанием биографических событий, позволяя ощутить бытийный и социально-исторический контексты формирования опыта.

Компонентный анализ чаще всего осуществляется в виде методического описания отдельных оригинальных методик, форм и приемов работы. В силу доступности, яркости и метафоричности языка он с интересом воспринимается коллегами, стимулируя фрагментарное применение авторских находок, чаще всего в старом контексте деятельности. В памяти педагогического поколения 1980-х гг. остались уникальные вопросы словесника Е.Н. Ильина, «эффект соленого огурца» и опорные конспекты В.Ш.Шаталова, безотметочное обучение Ш.А.Амонашвили, кубики Н.А.Зайцева и др.

Структурно-функциональный анализ обеспечивает последовательное представление логики работы и механизмов ее обеспечения. Тем самым демонстрируется связь форм и методов работы и определяются функции каждого из компонентов. Деятельность на этом уровне анализируется по единому основанию. Данный уровень включает показ противоречий и проблем и содержит конкретные методические рекомендации. Все это позволяет говорить о возможности его воспроизведения в алгоритмическом (рецептурном) режиме. Именно так описан интегральный (российско-французский) опыт проведения мастерских Ассоциацией «Новое образование»¹.

Системно-интегративный анализ позволяет уловить сущность и истоки своеобразия профессиональной деятельности. Помимо технологического и методического компонентов он включает описание методологических оснований и принципов, на которых строится деятельность. Такое представление опыта открывает путь к знакомству с философией деятельности педагога (творческого педагогического коллектива), что дает возможность переноса действий в вариативную ситуацию (например, описание системы лично ориентированного обучения волгоградским ученым В.В.Сериковым² или представление известным петербургским математиком А.А.Окуневым³ разработанной им полицентрической технологии).

Помимо определения необходимой глубины раскрытия структуры опыта представляет важность выбор уровня его описания. Профессиональное описание образовательного опыта может быть выполнено на трех уровнях-

педагогическом (отражение ценностно-смыслового наполнения процесса);

методическом (внешняя, видимая сторона действий педагога и учащихся на основе определенного предметного содержания);

¹ Педагогические мастерские: Теория и практика / Сост. Н.И. Белова, И.А. Мухина. — СПб., 1998.

² См.: Сериков В.В. Личностный подход в образовании: Концепция и технологии. — Волгоград, 1994.

³ См.: Окунеев А. А. Урок? Мастерства'-' 2001.

технологическом (обозначение универсальных механизмов, обеспечивающих необходимые внутренние преобразования в соответствии с заданными целями).

Производным от технологического является *алгоритмический уровень описания*. Алгоритм, задающий обязательный порядок действий и ведущий к успешному решению теоретической или прикладной задачи, обычно становится результатом «свертки» имеющегося технологического знания до формы инструкции «пользователю».

Научное знание о том или ином опыте различается по полноте, глубине и действенности. Под полнотой подразумевается наличие в педагогике работ, обеспечивающих рассмотрение всех структурных компонентов изучаемого объекта. Под глубиной — достигнутый уровень его теоретического осмысления (описательный, компонентный, структурно-функциональный, системный уровни и др.). Под действенностью — способность влиять на практику, т.е. наличие работ на методическом и технологическом уровнях, обеспечивающих широкое использование опыта.

О новизне опыта. *Массовый опыт* формируется в рамках нормативных образцов и результатов деятельности, свойственных большинству ее носителей в тот или иной момент времени. *Передовой опыт* представляет высшее достижение в рамках уже известных педагогическому сообществу видов и способов деятельности. *Творческий опыт* соотносится с определенным уровнем деятельности субъекта, выходя профессионала «за свои пределы» и позволяя получать при аналогичных условиях работы более высокие результаты. *Инновационный опыт* формируется в результате инновационной деятельности и является источником привнесения нового качества в контекст педагогической культуры, внутри которой он развивался. Поскольку культурологический контекст всегда имеет очерченные границы, речь также может идти об инновационном потенциале переноса продуктивного опыта деятельности из одного культурного контекста в другой.

Восприятие и оценка продуктивности новизны опыта. Особое значение для развития праксеологической продуктивности имеет опыт высокой степени новизны. Однако в массовом профессионально-педагогическом сознании в отношении восприятия, оценки и освоения принципиально новых способов действий коллег возникают барьеры. Это вполне понятно, поскольку любая подлинная инновация разрушает привычное качество, зафиксированное в массовом опыте, раздвигает границы представлений педагогического сообщества о возможном и дозволенном в профессиональной деятельности.

Инновационная деятельность требует дополнительных затрат энергии: творческой работы мысли, привлечения новых ресурсов, актуализации не освоенного ранее человеческого потенциа-

ла, преодоления сопротивления среды, как правило, неохотно принимающей новое. Поэтому она не всегда оказывается прагматичной в плане эффективности и экономности, но достаточно часто создает предпосылки для нормотворчества, появления новых нормативов, которые со временем превращаются в ориентиры для последующего массового пользования.

Использование термина «инновация» применительно к результату педагогической деятельности не только указывает на его новизну, но также является признанием рождения иного качества, не существовавшего ранее, не известного профессиональному обществу до сего момента. Однако новое не всегда значит лучшее. Инновационно в деятельности лишь то, ИТО совпадает с тенденциями прогрессивного развития педагогической действительности, а значит, привносит в настоящее фрагменты будущего.

Понятие «инновация» находится в контексте культуры, поскольку действительно новое явление становится событием, ярким фактом, принадлежностью профессионально-педагогической культуры в целом, точкой ее роста, моментом выхода за конкретные исторические рамки. Создавая и внедряя инновацию, педагог не только сам объективно достигает иного уровня информационного обеспечения своей деятельности, но и невольно становится проводником новой информации для окружающих, уменьшая тем самым степень неопределенности профессионального поведения.

Обозначенные смысловые зависимости представляются важными в связи с необходимостью практической экспертизы инновационных результатов. Именно *качество, время, культура, информация плюс затраченная на изменения энергия* могут стать определенными ориентирами для анализа новизны преобразований, происходящих в педагогической реальности. Оценить, появился ли в ходе деятельности действительно новый продукт и на каком именно уровне (смысла, цели, содержания, технологии, результата), можно в ходе ответов на серию вопросов.

1. Отвечает ли инновационный результат тенденциям и потребностям времени, приближает ли он будущее?

2. Содержит ли он действительно новое качество или происходит количественный прирост в рамках уже имеющегося качества?

3. Совместим ли полученный результат с актуальным уровнем развития педагогической культуры, сможет ли она «принять» его как свершившийся факт или инновация настолько опередила современность, что до поры до времени будет отторгнута, ибо еще не может быть понята массами!'

4. Способен ли полученный результат стать источником принципиально новой для педагогического сообщества информации, дающей толчок к дальнейшему профессиональному развитию?

5. Целесообразны ли энергетические затраты, необходимые для внедрения инновационного опыта в массовую образовательную практику или это уникальный вариант действий мастера педагогического труда, не подлежащий распространению?

6. За счет каких принципиальных изменений в системе профессиональных действий удалось достигнуть инновационного качества?

7. Не станет ли инновационная деятельность механизмом, разрушающим педагогическую систему, в которую он внедряется?

Существует несколько *способов работы с инновационным опытом*. Среди них:

- заочный профессиональный диалог на основе самостоятельного изучения работ педагога-новатора, обнаружение моментов в деятельности «другого», которые близки, вызывают вопросы или неприятие, формирование своего отношения к опыту;

- системный анализ опыта, выделение общего и специфического, вычленение из описания логики построения педагогического процесса на основе предлагаемого авторского подхода;

- углубленное изучение локальных, частных авторских методик, приемов и форм организации деятельности, проникновение в «лабораторию педагогического опыта»;

- апробация на собственном опыте отдельных моментов («примерка» чужого опыта);

- рассмотрение историко-генетического аспекта развития опыта (истоки появления, закономерности становления, перспективы развития, в том числе в собственном опыте);

- обучение опыту «из рук в руки» (работа в рамках школы мастера — мастер-класса);

- осознанное развитие имеющегося опыта, выход за его актуальные пределы.

Способы работы с совокупным опытом. Источником перевода профессиональной деятельности на принципиально иной уровень продуктивности способно стать научно-педагогическое знание, полученное в ходе интеграции информации на основе изучения, обобщения и интерпретации образовательного опыта, принадлежащего разным странам, народам, культурам, традициям. Ключевыми понятиями в этом случае становятся «совокупный опыт» и «интегративное знание».

Терминологическая справка

Под *совокупным опытом* подразумевается опыт разнородных субъектов, отобранных по какому-либо признаку, сформировавшийся в результате их синхронных и асинхронных действий, но аналогичный по природе, смыслу и логике развития. *Интегративное знание* — это знание, полученное в результате системного обобщения разнородной информации о развитии какой-либо проблемы (процес-

са) по единому концептуальному основанию, отвечающему критерию полноты. Оно позволяет получить прогностический по отношению к каждому из субъектов, носителей отдельных фрагментов данной информации уровень теоретического осмысления.

Процедура формирования и н т е с а а н и я включает:

1. *Выделение в опыте различных субъектов аналогичных содержательных единиц, отражающих реальное состояние их опыта.* Эта работа проводится на основании анализа целостного массива информации, выбранного по какому-либо признаку (исследования по данной проблеме, центральные журналы, тематические профессиональные издания, информационные каталоги, диссертации и др.)-

2. *Построение обобщенной модели* (процесса, деятельности, опыта) на основании систематизации выделенных в ходе анализа литературы компонентов и функциональных связей между ними, оказавшихся общими для различных контекстов.

3. *Системно-интегративный анализ* полученной модели с целью обнаружения:

а) закрепившихся и проработанных в совокупном опыте моментов, объективно являющихся продуктивными для разных контекстов (возможность заимствования);

б) существования «белых пятен» в виде отсутствия связей «западения» функций, недостаточности теоретического, ресурсного, технологического обеспечения (перспективность плановой разработки имеющих пробелов с целью увеличения целостности и устойчивости педагогической системы);

в) возможных точек бифуркации (перевод системы в новое качество на основании скрытых развивающихся тенденций ее становления).

4. *Моделирование перспективных направлений* развития локального опыта на основании полученного интегративного представления о тенденциях и закономерностях становления совокупного опыта.

Способы работы с парадигмальным опытом. Специфическим видом интегративного знания, способного нормировать действия практика, является знание, полученное в результате использования метода межпарадигмальной рефлексии. Оно представляет собой специальным образом организованную рефлексивную процедуру, в ходе которой специалист мысленно помещает себя «в нулевую точку» по отношению к информации о предмете рассмотрения в разных парадигмальных пространствах. Данный вид рефлексии должен отвечать ряду условий:

- открытости сознания, предполагающего психологическую готовность субъекта к расширению информационных границ собственного видения педагогической действительности;

- внеоценочного рассмотрения информации, основанного на доверии к описанию, сделанному авторитетным для своей парадигмы автором, на «бесстрастной» фиксации в педагогическом опыте тех или иных парадигмальных вариантов трактовки процесса (явления);

- соотносительности множественности описания объекта с их парадигмальной принадлежностью, т. е. с «зависимостью» их способов получения и знакового кодирования от парадигмального пространства, в котором объект изучался и педагогически осваивался;

- парадигмального остранения наблюдателя, «раздвоения» субъекта рефлексии, вначале помещающего себя вне пределов привычного парадигмального пространства, чтобы потом вернуться в него на качественно ином уровне осмысления природы интересующего его объекта.

Впуская новое, принятое внеоценочным образом знание в пространство сознания, педагог должен его осмыслить и соотнести с кругом задач, которые не решены в границах его собственного парадигмального пространства. По мнению В. В. Налимова, вновь обретенные смыслы создают новые условия бытия, но уже внутри своей парадигмы. При этом открываются новые возможности сопоставления класса актуальных профессиональных задач с парадигмальным контекстом, целесообразным для их успешного решения.

На основе полученного «объемного» межпарадигмального знания ясно вырисовываются субъективные и объективные ограничения в деятельности, возникающие в зависимости от ценностных оснований и этических норм, принятых в той или иной парадигме. Тем самым метод межпарадигмальной рефлексии выполняет нормирующую функцию по отношению к субъекту педагогической деятельности, предоставляя основания для оценки профессиональных перспектив взаимодействия с объектом и определения границ и способов его преобразования, допустимых в данный исторический момент для отдельно взятого специалиста и педагогического сообщества в целом.

Например, имея сформированное на межпарадигмальном уровне представление о воспитании здорового ребенка, педагог на основании оценки своей готовности использовать варианты опыта работы, накопленного в этом отношении человечеством, более точно сможет выбрать стратегию валеологического обучения. При этом он будет понимать, что существует множество подходов, апробированных на опыте других людей, которые в силу содержательно-смысловых, методических, технологических и ситуативных причин окажутся для него менее продуктивными или вообще безрезультатными.

Формирование опыта продуктивной деятельности. В рамках педагогической праксеологии необходимо разрабатывать специаль-

ную стратегию наращивания успешного опыта в системе непрерывного профессионального становления специалиста. Особенно важным это представляется на начальных этапах вхождения в профессию. Практика показывает, что характер предпосылочного (до-профессионального) опыта может как стимулировать, так и тормозить формирование и освоение правильных, с праксеологической точки зрения, образов действия. Так, выпускникам педагогических классов, имеющим устойчивую мотивацию к приобретению педагогической профессии, равно как и бывшим вожатым, зачастую мешает в вузовском обучении опыт успешного проведения пробных уроков или организации общения школьников. Им кажется, что они уже научились действовать как педагоги. Однако о высоком качестве профессионально-педагогической деятельности можно говорить только при наличии особой педагогической позиции (в системе отношений «учительство—ученичество»); направленности (целенаправленности) действий на становление человеческого качества; способности взаимодействовать с другими людьми в контексте предметного содержания, педагогической направленности; технологичности действий, т.е. способности получать педагогический результат.

Всего этого в опыте первокурсников еще нет. Поэтому в их сознании происходит подмена опыта продуцирования педагогического качества переживанием ситуативного опыта пребывания в ролевой (не смысловой) позиции педагога. Отсюда становится ясной праксеологическая значимость формирования и восприятия эталонных образцов (образов) деятельности (в том числе и своей) уже на самых ранних этапах вхождения в профессию. Такие образцы создают критериальную основу для последующей оценки и самооценки любых профессиональных действий. Кроме того, в ходе вузовской подготовки педагога важно максимально обеспечить структурную полноту опыта, сопоставленную с полнотой профессионального бытия.

Одной из важных предпосылок наращивания праксеологической продуктивности является включение педагога в построение индивидуального маршрута продвижения в профессии. Независимо от содержания подготовки развитие профессионализма целесообразно разворачивать в логике становления субъекта, заботясь об освоении им пространства профессиональных норм.

Опыт рефлексии, обращенный на различные объекты и в первую очередь на собственную деятельность, свои личностные проявления в педагогической позиции, дает методологический ключ к самостоятельной работе по совершенствованию действий. В русле праксеологического развития важно дать установку на постоянное расширение своего технологического диапазона.

О технологическом диапазоне педагога. Слово «диапазон» согласно определениям, прив а словарях,

обозначает размер знаний, интересов, объем способностей, запас энергии, размах деятельности какого-либо человека или группы людей. Введение данного понятия в контекст праксеологических рассуждений продиктовано необходимостью четкого представления о границах и степени результативности действий того или иного субъекта профессиональной деятельности.

Найти технологический диапазон педагога означает определить в образовательном пространстве профессионально гарантированную меру результативности его деятельности, понять содержательное наполнение его компетентности. Именно в границах своего технологического диапазона субъект способен осуществлять правильные и успешные действия. Одна из центральных задач повышения праксеологической продуктивности педагога связана с целенаправленным и осознанным расширением его технологического диапазона. Она решается на протяжении всего профессионального пути, т.е. непрерывно.

Исходный технологический потенциал человека, начинающего профессионально-педагогическое обучение, как правило, бывает обусловлен:

- совокупностью природных данных, облегчающих или затрудняющих работу в сфере «человек—человек», к которым относятся харизматичность, эмпатия, экстравертность (интровертность), индивидуальная энергетика, мобильность, обучаемость, свойства мышления, голос, пластика и целый ряд других социально значимых личностных характеристик;

- социокультурным опытом, накопленным до момента поступления в педагогическое учреждение; степенью освоения различных средств, позиций, способов мышления и познания, деятельностью в составе разновеликих субъектов; переживанием успеха (неуспеха) в образовательной сфере и др.;

- стереотипами допрофессионального образовательного опыта (способами деятельности, стихийно приобретенными во время обучения в педагогическом классе, осуществления шефской работы, в ходе воспитания младших детей в семье и др.);

- характером профессионально значимых образцов (любимые учителя, руководители кружков, тренеры, пример родителей и др.);

- наличием в сознании табуированных моделей профессиональной деятельности (пониманием «из опыта», как и что не следует делать, воспитывая или обучая).

По мере накопления опыта профессиональной деятельности круг источников увеличения технологического диапазона расширяется.

В него входят:

- полнота освоения субъектом структуры метода как основной «клеточки» построения и практической реализации любой образовательной технологии и основы методики (фактически речь идет

о наличии у педагога предпосылок к технологичным действиям на основе имеющихся «заготовок»);

- готовность к творческому (вариативному) сочетанию компонентов метода;

- устойчивость проявлений технологичности в структуре профессионального поведения;

- объем опыта успешной практической деятельности.

Степень готовности специалиста к эффективному решению стоящих перед ним профессиональных задач в тот или иной момент определяется *соотношением технологического диапазона и сферы компетенции* как социально дозволенной активности и ответственности в профессиональной деятельности. Адекватность или, иначе, содержательно-смысловое совпадение технологических возможностей и области компетенции создают предпосылки к наиболее быстрому и точному получению требуемого профессионального результата.

Рассогласование двух названных параметров чревато рядом последствий:

- необходимостью наращивать технологический потенциал с помощью обучения в случае, если сфера компетенции оказывается шире, нежели актуальный потенциал при осознании специалистом данного факта и его готовности к обучению (переобучению);

- искусственным блокированием профессионально-личностного роста, если сфера компетенции, предоставленная педагогу, заведомо меньше, чем его технологический потенциал;

- неминуемым снижением качества деятельности и ее результативности, если обозначенная для специалиста сфера компетенции явно превышает его технологические возможности при отсутствии осознания этого факта и установки на самосовершенствование.

Технологический диапазон может быть определен и оценен как «снаружи» (экспертами, членами аттестационной комиссии, учащимися), так и «изнутри» (самим педагогом). В последнем случае это сопряжено с моментом самоопределения в нормативном пространстве профессиональной деятельности. Для самодиагностики, самоопределения и продвижения в этом пространстве требуется:

- наличие у специалиста целостного (панорамного) представления о поле профессионально-педагогической активности¹ и его актуальных границах (в виде образа, картины, матрицы и др.);

- представление (или совместная разработка) варианта структурирования этого поля, позволяющего последовательно наращивать технологический диапазон на основе пошагового продвижения и обратной связи;

¹ Под полем профессионально-педагогической активности понимается пространство, доступное для активной всех видов активности специалиста на данный момент исторического времени.

- внутреннее стремление к непрерывному расширению своего диапазона в соответствии с предварительно разработанной программой действий.

В стремлении наращивать свой технологический диапазон можно избирать разные направления.

Первое направление связано с последовательным освоением различных групп средств или углубленной технологической проработкой (творческим освоением) какого-то одного из них. Например, работа по расширению диапазона профессионального владения отдельным педагогическим средством предполагает:

- получение исчерпывающих знаний о его педагогическом потенциале, т.е. о природе и механизмах влияния на человека;

- освоение позиции носителя этого средства на репродуктивном и творческом уровнях;

- создание новых вариантов применения средства для достижения различных образовательных целей;

- постоянное уменьшение степени риска использования средства в реальном педагогическом процессе;

- способность обучать других применению этого средства на практике.

Второе направление предполагает приобретение умения продуктивно работать в составе субъектов разного масштаба и с субъектами разного масштаба, овладение свойством совместности деятельности.

Третье направление связано с освоением позиционной динамики в системе профессионального взаимодействия. Работа в данном направлении предполагает осознанное регулирование степени своей активности (субъектности) в различных профессиональных ситуациях.

В рамках четвертого направления происходит освоение многообразия отношений, складывающихся в образовательном пространстве.

Пятое направление предполагает освоение в работе возрастного диапазона, или движение по линии «от педагога — к андрагогу». Первым шагом на этом пути становится развитие профессионального чувства возраста (возрастной эмпатии), которое может быть основано:

- на понимании специфики психофизиологических закономерностей развития человека на определенном возрастном этапе;

- на знании объективного характера противоречий, возникающих в педагогическом взаимодействии из-за возрастных особенностей (на стороне учащегося и педагога);

- на умении обнаружить рассогласования биологического, социального, психологического и других «возрастов»;

- на способности увидеть в поведении позиционную динамику «взрослый — ребенок — родитель» (согласно концепции Э.Бёрнса);

- на знании социокультурных реалий возраста (соответствующей субкультуры);
- на понимании экзистенциальной проблематики возраста, причин и содержания переживаемых кризисов;
- на наращивании опыта общения, приобретении умений, необходимых для продуктивной работы с человеком данного возраста.

Возрастная эмпатия позволяет использовать в системе «преподаватель—учащийся» возможности возрастного резонанса (диссонанса, контраста, дополнения). Двигаясь в этом направлении, можно овладевать искусством работы с различными возрастными группами: от дошкольников, младших и старших школьников — к старшеклассникам, студентам и слушателям системы повышения квалификации и другим социальным категориям взрослого населения.

Шестое направление связано с тем, что некоторые специалисты в технологическом развитии успешно продвигаются по диапазону «от контингента к контингенту» (одаренные дети — дети с задержкой психического развития — гимназисты — лицеисты - бакалавры — магистры — аспиранты - докторанты), на практике воплощая знаменитый тезис Я. А. Кома некоего «учить всех всему». Параллельным эффектом, как правило, становится расширение сферы предметной компетенции в рамках учебного предмета, предметной области, междисциплинарных связей, междисциплинарного уровня осмысления и передачи информации.

Седьмое направление. Начиная разговор о педагогической деятельности, мы отмечаем в какой-то мере ее собирательное значение. В действительности эта деятельность «распадается» на множество самостоятельных деятельностных «инструментов»: воспитание, обучение, коррекцию, перевоспитание и т.д. Профессиональное развитие может быть органично направлено на освоение различных видов педагогической деятельности, а также приобретение новых специализаций в рамках одной и той же профессии. Чтобы освоить любую из видов профессионально-педагогической деятельности, необходимо овладеть способами его нормирования, к числу которых относятся принципы, типовые методы и формы реализации действий, алгоритмы, методикотехнологии, критерии оценки результативности деятельности Сюда также можно отнести освоение различных подходов и их сочетаний, а также всего спектра многообразных образовательных стратегий.

Восьмое направление связано с развитием технологического диапазона путем уровневой продвижения «в глубины» (или «к высотам») профессиональной деятельности: от методики к методологии (или наоборот), от философии к технологии.

Для более точного определения сферы профессиональной компетенции необходимо разграничить внутри специальности или отрасли уровни осуществления деятельности. В рамках технологического диапазона специалиста целесообразно различать:

- владение локальными навыками и умениями (на базе прикладных программ профессионального обучения);
- владение технологиями и методиками в форме целостного освоения производственных циклов или видов деятельности;
- владение системой теоретических знаний по отдельной профессиональной проблеме (разделу);
- работу с методологическими основами профессиональной деятельности (философия профессии).

Целенаправленная и последовательная работа по расширению технологического диапазона открывает специалисту пути использования многообразных комбинаций, которые складываются из перечисленных процедурных компонентов и направлений приложения профессиональных усилий. Деятельность в этом направлении можно назвать «праксеологической комбинаторикой».

На ее основе становится возможным движение от использования отдельных умений и навыков к системному восприятию и построению педагогической деятельности. Умение системно воспринимать окружающую педагогическую действительность помогает в построении ориентировочной основы действий, создании прогнозистических алгоритмов профессиональной деятельности и выходу на уровень концептуального профессионального поведения.

Праксеологический практикум

I. На основании авторских описаний проанализируйте с праксеологических позиций опыт одного из отечественных или зарубежных педагогов (педагогических объединений).

II. На основании материалов главы составьте для себя программу профессионального развития.

Литература

- Вершовский С. Г., Лесохина Л. Н.* Профессиональная деятельность молодого учителя: Социально-педагогический аспект. — М., 1982.
- Гузев В. В.* Приемы педагогической техники. — М., 1996.
- Исаев И. Ф.* Профессионально-педагогическая культура преподавателя. — М., 2002.
- Колесникова И. А.* Основы технологической культуры педагога. — СПб., 2003.
- Кузьмина Н. В.* Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. — М., 1989.
- Маркова А. К.* Психология профессионализма. — М., 1996.
- Сластенин В. А.* Формирование профессиональной культуры учителя. — М., 1994.
- Сластенин В. А., Лодымова Л. С.* Педагогика: Инновационная деятельность. — М., 1997.
- Субетто А. И.* Онтология и феноменология педагогического мастерства. — Тольятти, 1999.
- Шадриков В. Д.* Деятельность и способность. — М., 1994.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В силу вероятностного характера профессионально-педагогической деятельности и вариативности действий педагога невозможно раз и навсегда дать универсальный рецепт, указывающий, что именно в каждом конкретном случае следует сделать, чтобы получить оптимальный результат. Авторы и не претендовали на решение подобной задачи. Нам хотелось, чтобы материалы пособия стали для представителей самых разных педагогических специальностей методологическим и методическим ориентиром в их становлении как профессионалов.

В противоречивых и изменчивых социальных условиях умение выстраивать праксеологические программы преобразования профессионального поведения, профессиональной позиции, совместной деятельности увеличивает конкурентоспособность педагога. Обладая праксеологическим знанием, он обретает способность к осмысленному преобразованию любой сложной ситуации, приходит к пониманию, что даже профессиональные ошибки, которые каждый из нас неизбежно совершает, можно превратить в стартовую точку для достижения успеха.

ОГЛАВЛЕНИЕ

От авторов.....	3
Введение.....	5
Глава 1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКСЕОЛОГИЯ	
В СИСТЕМЕ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ	11
1.1. Становление педагогической праксеологии.....	11
1.2. Основные категории педагогической праксеологии.....	17
1.3. Праксеологические характеристики педагогической деятельности.....	26
Глава 2. ПРАКСЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	29
2.1. Качественная определенность педагогической деятельности.....	29
2.1.1. Педагогическое качество деятельности.....	29
2.1.2. Свойства и функции педагогической деятельности.....	31
2.2. Виды педагогической деятельности.....	45
2.3. Субъекты педагогической деятельности.....	49
Глава 3. НОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	60
3.1. Основные виды норм в социально-педагогической сфере.....	60
3.2. Принципы педагогической деятельности.....	77
3.3. Нормирующая функция подходов в педагогической деятельности.....	85
Глава 4. ПРАКСЕОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	93
4.1. Цели и задачи в структуре педагогической деятельности	93
4.1.1. Цели педагогической деятельности.....	93
4.1.2. Педагогическая задача как праксеологическое понятие.....	100
4.2. Действия педагога в структуре педагогической деятельности	105
4.2.1. О правильности педагогического действия.....	105
4.2.2. Правильная организация совместных педагогических действий.....	113

4.3. Результаты, продукты и эффекты педагогической деятельности	126
Глава 5. ПРОЦЕДУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	140
5.1. Методика в структуре педагогической деятельности	140
5.2. Праксеологический анализ методов педагогической деятельности	151
5.3. Праксеологические аспекты построения образовательных технологий	158
Глава 6. ПРОФЕС СИОНАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ	172
6.1. Профессионализм педагога как праксеологическая характеристика	172
6.2. Профессионально-педагогическая позиция	181
6.3. Стиль профессионально-педагогической деятельности	186
Глава 7. ПРАКСЕОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	193
7.1. Проблема выбора в профессиональной деятельности педагога	193
7.2. Праксеологические ошибки педагога	201
7.3. Праксеологическая коррекция педагогической деятельности	207
Глава 8. ПРАКСЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА	224
8.1. Квалификация и компетентность педагога	224
8.2. Профессиональная культура и педагогическое мастерство	230
8.3. О развитии праксеологической продуктивности педагога	232
Заключение	250

Учебное издание

Колесникова Ирина Аполлоновна

Титова Елена Владимировна

Педагогическая праксеология

Учебное пособие

Редактор *И. В. Пучкова*

Технический редактор *Е. Ф. Коржуева*

Компьютерная верстка: *О. В. Пешкетова*

Корректоры *О. Н. Тетерина, Э. Г. Юрга*

Диапозитивы предоставлены издательством

Изд. № А-1350-І. Подписано в печать 13.01.05. Формат 60х90/16.

Гарнитура «Т14366ать офсетная. Бумага тип. № 2. Усл. печ. л. 16,0.

Тираж 3000 экз. Заказ №14366.

Лицензия ИД № 02038 от 13.06.2000. Издательский центр «Академия».

Санитарно-эпидемиологическое заключение № 77.99.02.953.Д.004796.07.04 от 20.07.2004.

117342, Москва, ул. Бутлерова, 17-Б, к. 360. Тел./факс: (095)330-1092, 334-8337.

Отпечатано на Саратовском полиграфическом комбинате.

410004, г. Саратов, ул. Чернышевского, 59.