

Под редакцией А. П. Тряпицыной

Педагогика

Учебник для вузов

Стандарт третьего поколения

Серия «Учебник для вузов»

Рецензенты:

Радионова Н. Ф., доктор педагогических наук, профессор Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена;

Чекалева Н. В., доктор педагогических наук, профессор Омского государственного педагогического университета;

Светенко Т. В., доктор педагогических наук, профессор Псковской лингвистической гимназии.

Авторы учебника:

Бахмутский А. Е., Вершинина Н. А., Глубокова Е. Н., Даутова О. Б., Кондракова И. Э.,
Лабунская Н. А., Писарева С. А., Пискунова Е. В., Тряпицына А. П.

Заведующая редакцией
Руководитель проекта
Ведущий редактор
Литературный редактор
Художник
Корректоры
Верстка

*М. Трофимова
Т. Шапошникова
Е. Власова
А. Ганчурин
Л. Адуевская
О. Андросик, Н. Баталова
А. Шляго*

ББК 74я7
УДК 37(075)

П24 Педагогика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А. П. Тряпицыной. — СПб.: Питер, 2014. — 304 с.: ил.

ISBN 978-5-496-00028-4

Учебник написан авторским коллективом кафедры педагогики РГПУ им. А. И. Герцена. В нем раскрыты классические категории общей педагогики, проблемы и достижения образовательной практики, результаты современных исследований развития образования. Учебник содержит задания, ориентированные на формирование профессиональной компетентности будущего учителя.

Учебник адресован студентам бакалавриата и соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению «Педагогическое образование».

Все права защищены. Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав.

ISBN 978-5-496-00028-4

© ООО Издательство «Питер», 2014

ООО «Питер Пресс», 192102, Санкт-Петербург, ул. Андреевская (д. Волкова), д. 3, литер А, пом. 7Н.
Налоговая льгота — общероссийский классификатор продукции ОК 005-93, том 2;
95 3005 — литература учебная.

Подписано в печать 08.08.13. Формат 60х90/16. Усл. п. л. 19,000. Доп. тираж 2000 экз. Заказ № ВЗК-04778-13.

Отпечатано в ОАО «Первая Образцовая типография», филиал «Дом печати – ВЯТКА»
в полном соответствии с качеством предоставленных материалов
610033, г. Киров, ул. Московская, 122. Факс: (8332) 53-53-80, 62-10-36
<http://www.gipp.kirov.ru>; e-mail: order@gipp.kirov.ru

Нажмите здесь, чтобы перейти в наш магазин

Оглавление

Обращение к студентам и преподавателям	7
Благодарности	12
Раздел 1. Подготовка современного педагога:	
интеграция науки и образования.....	14
Введение в раздел	14
Требования к современному учителю.....	17
ЗАДАНИЕ	19
Профессиональная компетентность учителя	21
ЗАДАНИЕ	23
Профессиональные задачи педагога	24
ЗАДАНИЕ	29
Что собой представляет педагогика и что она изучает?.....	29
ЗАДАНИЕ	29
Научное педагогическое знание	40
ЗАДАНИЕ	43
Особенности современного понимания педагогической науки	43
Методы педагогического исследования.....	44
ЗАДАНИЕ	46
Педагогическое исследование в профессиональном развитии учителя	47
ЗАДАНИЕ	50
Логика и интуиция в профессиональной деятельности учителя.....	51
ЗАДАНИЕ	52
Характеристика роли современного вуза в подготовке современного педагога	52
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЗАДАЧА.....	55
ПОДВЕДЕМ ИТОГИ	57
Дополнительная литература для чтения	57

Раздел 2. Педагогический процесс	59
Введение в раздел	59
ЗАДАНИЕ	60
Сущность педагогического процесса	60
ЗАДАНИЕ	63
Структура педагогического процесса	63
Цель как компонент структуры педагогического процесса	63
ЗАДАНИЕ	65
Содержание как компонент структуры педагогического процесса	66
ЗАДАНИЕ	68
Методы и технологии как компонент структуры педагогического процесса	68
ЗАДАНИЕ	69
Результаты как компонент структуры педагогического процесса	70
ЗАДАНИЕ	72
ЗАДАНИЕ	73
Основные характеристики педагогического процесса	74
ЗАДАНИЕ	76
ЗАДАНИЕ	78
Закономерности и принципы педагогического процесса	82
ЗАДАНИЕ	83
ЗАДАНИЕ	86
Проектирование, реализация и рефлексия результатов педагогического процесса	87
ЗАДАНИЕ	88
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЗАДАЧА	89
ПОДВЕДЕМ ИТОГИ	91
Дополнительная литература для чтения	91
Раздел 3. Субъекты педагогического процесса	93
Введение в раздел	93
Субъект педагогического процесса как категория науки	94
ЗАДАНИЕ	97
Педагог как субъект педагогического процесса	97
ЗАДАНИЕ	101
ЗАДАНИЕ	101

Ребенок как субъект педагогического процесса.....	103
ЗАДАНИЕ	104
ЗАДАНИЕ	105
ЗАДАНИЕ	108
Родители как субъекты педагогического процесса.....	109
ЗАДАНИЕ	114
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЗАДАЧА.....	114
ПОДВЕДЕМ ИТОГИ	116
Дополнительная литература для чтения	116
Раздел 4. Воспитание	119
Введение в раздел	119
ЗАДАНИЕ	122
Сущность процесса воспитания	123
ЗАДАНИЕ	125
Структура процесса воспитания	127
ЗАДАНИЕ	129
Содержание воспитания.....	130
ЗАДАНИЕ	132
ЗАДАНИЕ	136
Методы и технологии воспитания.....	136
ЗАДАНИЕ	140
Оценка результатов воспитания	141
ЗАДАНИЕ	142
ЗАДАНИЕ	142
ЗАДАНИЕ	142
Закономерности воспитания	143
ЗАДАНИЕ	153
Принципы воспитания.....	153
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЗАДАЧА.....	154
ПОДВЕДЕМ ИТОГИ	156
Дополнительная литература для чтения	156
Раздел 5. Обучение	158
Введение в раздел	158
Сущность процесса обучения.....	160
ЗАДАНИЕ	160
ЗАДАНИЕ	162

Структура процесса обучения.....	162
ЗАДАНИЕ	164
ЗАДАНИЕ	167
Содержание образования.....	168
ЗАДАНИЕ	171
ЗАДАНИЕ	176
Методы обучения.....	177
ЗАДАНИЕ	179
Формы организации обучения.....	181
ЗАДАНИЕ	182
Оценка результатов обучения.....	184
ЗАДАНИЕ	188
Характеристики процесса обучения	192
ЗАДАНИЕ	194
Закономерности и принципы обучения	196
ЗАДАНИЕ	200
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЗАДАЧА.....	200
ПОДВЕДЕМ ИТОГИ	201
Дополнительная литература для чтения	202
Раздел 6. Образование.....	204
Введение в раздел	204
Социокультурная обусловленность образования.....	206
ЗАДАНИЕ	207
ЗАДАНИЕ	209
ЗАДАНИЕ	212
Образование как процесс становления человека	214
ЗАДАНИЕ	220
Система образования как пространство выбора образовательного маршрута.....	221
ЗАДАНИЕ	224
ЗАДАНИЕ	227
Качество образования	227
ЗАДАНИЕ	227
ЗАДАНИЕ	231
ЗАДАНИЕ	232
ЗАДАНИЕ	235

ЗАДАНИЕ	236
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЗАДАЧА.....	236
ПОДВЕДЕМ ИТОГИ	238
Дополнительная литература для чтения	239
Раздел 7. Философия педагога	241
Введение в раздел	241
Ценностное отношение «учитель — ученик»	244
ЗАДАНИЕ	252
Ценностное отношение «педагог — общество»	252
ЗАДАНИЕ	254
ЗАДАНИЕ	255
ЗАДАНИЕ	256
Ценностное самоопределение педагога в профессии.....	260
ЗАДАНИЕ	263
ЗАДАНИЕ	272
ЗАДАНИЕ	275
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЗАДАЧА.....	276
ПОДВЕДЕМ ИТОГИ	277
Дополнительная литература для чтения	278
Послесловие	280
Вместо заключения	282
ЗАДАНИЕ	283
Приложения.....	284
Приложение 1. Методическая подсказка к рефлексии процесса решения профессиональной задачи педагога	284
Приложение 2. Именной указатель.....	285

Если педагогика намеревается помочь человеку выйти за рамки его природных способностей, она должна снабдить его соответствующими инструментами, которые для этого созданы людьми.

Дж. Брунер

Уважаемые преподаватели и студенты!

Все вузовские учебники ориентированы на помощь студенту в его профессиональном становлении. Этой же цели служит и предлагаемый вашему вниманию учебник «Педагогика», написанный в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению «Педагогическое образование». В чем особенности этого учебника?

Первая особенность — в *направленности* на развитие профессиональной компетентности студента. Авторы учебника понимают профессиональную компетентность как способность решать *типичные профессиональные задачи*, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. «Способность» в данном случае понимается не как предрасположенность, а как умение. «Способен» — следовательно, «умеет делать». Содержание понятия «компетентность» шире не только знаний, умений или навыков, но и даже их суммы. Кроме когнитивной (что?) и операционной (как делать?) составляющих понятие компетентности содержит мотивационные (почему?), этические (как отнесутся?) и социальные (с кем?) элементы. В исследованиях РГПУ им. А. И. Герцена профессиональная компетентность рассматривается как совокупность ключевых, базовых и специальных компетенций.

Ключевые — компетенции, необходимые для *любой профессиональной деятельности*, связаны с успехом личности в быстроменяющемся мире. Ключевые компетенции приобретают сегодня особую значимость. Они проявляются в способности решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации (в том числе на иностранном языке), социально-правовых основ поведения личности в гражданском обществе.

Базовые компетенции отражают специфику *определенной* профессиональной деятельности (педагогической, медицинской, инженерной и т. д.). Для *профессиональной педагогической деятельности* базовыми являются компетенции, необходимые для *построения* профессиональной деятельности в контексте требований к системе образования на определенном этапе развития общества.

Специальные компетенции отражают специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности. Специальные компетенции можно рассматривать как реализацию ключевых и базовых компетенций в области конкретной сферы профессиональной деятельности.

Базовые и ключевые компетенции всегда проявляются в контексте предметной области (специальной компетенции). Разумеется, все три вида компетенций взаимосвязаны и развиваются одновременно, формируя индивидуальное своеобразие профессиональной компетентности конкретной личности. Ключевые, базовые и специальные компетенции, пронизывая друг друга, *проявляются в процессе решения профессиональных задач* разного уровня сложности, что предполагает овладение разнообразными ресурсами. В Федеральном государственном образовательном стандарте по направлениям образования для обозначения компетенций как результата профессиональной подготовки студента используются другие термины: общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, которые соответствуют ключевым, базовым и специальным, выделенным в концепции РГПУ им. А. И. Герцена.

Вторая особенность состоит в *структурировании* материала учебника. Авторы стремились представить в учебнике педагогическое знание, необходимое для решения *типовой* профессиональной задачи, в *различных контекстах анализа современного образования*. Для этого необходимо было отразить в учебнике общепризнанное, доказанное научное знание и в то же время включить материалы, отражающие сложность и инновационность современных поисков, которые характеризуют современную педагогическую науку и практику. Такое сочетание определялось мировоззрением авторов, тем пониманием педагогики, которое характерно для ленинградской научной школы, сложившейся на кафедре педагогики Герценовского университета. Основная черта этой школы, определяющая подготовку будущего педагога, заключается в ее ориентации на развитие личности студента путем создания условий для развития ценностных приоритетов, активности и самостоятельности, интереса к педагогической науке и практике; в понимании образования как единства воспитания и обучения как ведущего фактора развития личности; в стремлении «выращивать» новое педагогическое знание и опыт в совместной деятельности науки и практики.

Третья особенность заключается в *стремлении* авторов учебника расширить пространство профессиональной коммуникации преподавателей и студентов. Концентрация содержания учебника вокруг фундаментальных категорий и основных задач современной профессиональной деятельности педагога позволяет в процессе обучения дополнять изучаемый материал результатами исследований конкретных научных

школ, учитывать традиции вуза, проводить обсуждения различных аспектов педагогической действительности в соответствии с интересами преподавателей и студентов. Авторы учебника стремились не столько транслировать готовые знания («консервы», по выражению Андрея Александровича Вербицкого, или «диетический корм» в категориях Пауло Фрейре (Freire, 1985)), сколько стимулировать возникновение вопросов, на которые студент *не может ответить без изучения* соответствующих источников (книг, журналов, статистики) *или собственного исследования*. Когда эти источники найдены и освоены, студент продолжает свое совершенствование в качестве ученика, сталкиваясь с новыми важными практическими проблемами, которые вновь отсылают его к иным источникам и исследованию. Поэтому выполнение заданий, предлагаемых в каждом разделе учебника, ориентировано на то, что студенты будут учиться не только у преподавателя, но и в процессе анализа реально возникающих проблем, участвуя в их исследовании и обсуждении полученных решений; работать с различными базами информации для выбора и принятия решений в контексте реальных ситуаций; учиться мыслить критически и принимать ответственность за выбор решения.

Авторы учебника не стремились вложить в него все накопленное в педагогике знание, руководствуясь мудрой мыслью Анатоля Франса: «Не пытайтесь удовлетворить свое тщеславие, обучая большому количеству вещей. Разбудите любопытство людей. Этого достаточно для раскрытия сознания. Не перегружайте его, просто поднесите искру. Если там имеется хороший горючий материал, то он загорится». Иными словами, предлагаемый учебник, в отличие от предыдущих, не фиксирует фундаментальное ядро научного педагогического знания как основы профессиональной подготовки будущего учителя, а ориентирован на самостоятельную целенаправленную работу студента по построению собственного фундамента современной профессиональной педагогической деятельности, используя ресурсы имеющегося информационного поля педагогического знания — классических трудов, учебников, современных исследований.

Использование учебника в процессе изучения дисциплины «Педагогика» может быть различным: выступать как дополнительный источник при работе с другими учебниками педагогики и лекциями преподавателя, как источник дискуссионных проблем, требующих обсуждения, как навигатор в процессе самостоятельной работы.

Предлагаемый учебник написан авторами в логике разработанной коллективом преподавателей кафедры педагогики РГПУ им. А. И. Герцена учебной программы дисциплины «Педагогика» для студентов бакалавриата, состоящей из следующих курсов: «История педагогической мысли и образования», «Педагогика школы», «Решение профессиональ-

ных задач». Для курса истории педагогической мысли и образования уже создан учебник коллективом авторов — преподавателей кафедры под руководством действительного члена РАО, доктора педагогических наук, профессора З. И. Васильевой¹. Для изучения вопросов введения в педагогическую деятельность создано одноименное учебное пособие под руководством профессора кафедры педагогики А. С. Роботовой². Предлагаемый учебник является следующей учебной книгой, необходимой для изучения дисциплины «Педагогика».

Как и все преподаватели педагогики, авторы учебника стремились содействовать развитию интереса студентов к педагогической деятельности, готовности к исследованию педагогических проблем, воспитанию гордости за свою профессию. И по сей день остаются актуальными слова Константина Дмитриевича Ушинского о том, что дело учителя, скромное по наружности, — одно из величайших дел в истории.

Коллектив авторов учебника:

Бахмутский А. Е., доктор педагогических наук, профессор;

Вершинина Н. А., доктор педагогических наук, доцент;

Глубокова Е. Н., кандидат педагогических наук, доцент;

Даутова О. Б., доктор педагогических наук, доцент;

Кондракова И. Э., кандидат педагогических наук, доцент;

Лабунская Н. А., кандидат педагогических наук, доцент;

Писарева С. А., доктор педагогических наук, профессор;

Пискунова Е. В., доктор педагогических наук, профессор;

Тряпичина А. П., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО.

¹ История педагогики и образования: Учебное пособие для студ. вузов / Под науч. ред. З. И. Васильевой. — М.: ИЦ «Академия», 2009.

² Введение в педагогическую деятельность: Учебное пособие для студ. вузов / Под ред. А. С. Роботовой. — М.: ИЦ «Академия», 2008.

Благодарности

Авторы учебника выражают глубокую признательность руководству Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена за стимулирование коллектива кафедры к написанию учебника по педагогике в соответствии с разработанной в университете концепцией уровневой подготовки нового поколения педагогов, постоянную поддержку и помощь в разработке научно-методических материалов и учебно-методического комплекса по дисциплине «Педагогика».

Авторы учебника приносят глубокую благодарность всем преподавателям кафедры педагогики РГПУ им. А. И. Герцена, в постоянном сотрудничестве с которыми рождались идеи будущего учебника.

Особую признательность авторы выражают кафедральным экспертам докторам педагогических наук, профессорам Елене Владимировне Титовой, Инессе Сергеевне Батраковой, Елене Сергеевне Заир-Бек, Алевтине Сергеевне Роботовой и коллегам, материалы которых были использованы при создании учебника — докторам педагогических наук, профессорам Ольге Владимировне Акуловой, Раисе Умяровне Богдановой, доктору педагогических наук Ольге Николаевне Крыловой, кандидатам педагогических наук, доцентам Татьяне Константиновне Александровой, Ирине Вячеславовне Гладкой, Ирине Юрьевне Гутник.

Появление учебника было бы невозможно без помощи студентов и магистрантов Герценовского университета, которые участвовали в апробации учебника, отмечая удачные находки и непростительные ошибки, вносили свои предложения и искренне были заинтересованы в подготовке современного учебника по педагогике. Авторы благодарят студентов 2-го курса факультета философии человека (2010–2011 учебный год), ставших первыми читателями этой книги, а также выпускников бакалавриата — магистрантов 1-го курса кафедры педагогики (2010–2011 учебный год), в работе с которыми были апробированы многие задания этого учебника.

Слова искренней признательности за профессиональную помощь и поддержку авторы адресуют внешнему эксперту учебника — члену-корреспонденту Российской академии образования, доктору пе-

дагогических наук, профессору Александру Андреевичу Орлову и рецензентам — докторам педагогических наук, профессорам Нине Федоровне Радионовой, Надежде Викторовне Чекалевой, Татьяне Владимировне Светенко.

Авторы надеются, что у преподавателей и студентов, которые познакомятся с предлагаемым учебником, появится желание участвовать в совместной работе по созданию новых современных образовательных ресурсов.

Приглашаем к сотрудничеству!

Наш адрес:

191186 Санкт-Петербург

Наб. р. Мойки, 48

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена,

Корп. 11, ауд. 32

Кафедра педагогики

E-mail: herzen_kp@mail.ru

Сайт: <http://www.kpinfo.org/>

Тел. 8 (812) 312-16-87

РАЗДЕЛ 1

Подготовка современного педагога: интеграция науки и образования

Если существует наука, действительно нужная человеку, то это та... из которой можно научиться тому, каким надо быть, чтобы быть человеком.

И. Кант

Введение в раздел

2010-й был объявлен Годом учителя. Несомненно, уже само по себе это является важным социально значимым событием, инициирует новые поиски путей развития образования, подготовки современного учителя. В Год учителя (как всегда, и 1 сентября, и в День учителя) прозвучали слова «Учитель, перед именем твоим...». Но были и другие — нелюбимые, уничижительные, резкие. Парадокс заключается в том, что при повсеместном признании значимости роли Учителя в современном обществе нет ни одной страны в мире, которая была бы удовлетворена качеством подготовки своих учителей. Подготовка учителей «считается самым “слабым” звеном системы подготовки кадров, но при этом к учителю предъявляются такие требования, которым удовлетворить может только святой. Представитель массовой профессии описывается как олицетворение всех добродетелей сразу. Такого учителя взять негде, а в массовом сознании эти штампы из поколения в поколение только укореняются!»¹

¹ Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования. — М., 2000.

Сегодня проблема подготовки учителя нового поколения становится особенно актуальной в связи с тем, что в обществе складывается новый технологический уклад.

НАДЕЕМСЯ, ВАМ БУДЕТ ИНТЕРЕСНО УЗНАТЬ, ЧТО...

Известно пять технологических укладов:

1785–1835 гг. — первый технологический уклад, основанный на новых технологиях в текстильной промышленности, использовании энергии воды, развитии капиталистической формы производства.

1830–1890 гг. — второй технологический уклад, который характеризуется ускоренным развитием транспорта (строительство железных дорог, паровое судоходство), возникновением механического производства во всех отраслях на основе парового двигателя.

1880–1940 гг. — третий технологический уклад, который базировался на использовании в промышленном производстве электроэнергии, развитии тяжелого машиностроения и электротехнической промышленности на базе использования стального проката, новых открытий в области химии и развития химической промышленности.

1930–1990 гг. — сформировался четвертый технологический уклад, основанный на дальнейшем развитии энергетики, в основном базирующейся на использовании нефти, нефтепродуктов и газа, средств связи, новых синтетических материалов.

1985–2035 гг. — пятый технологический уклад, который опирается на достижения в области микроэлектроники, информатики, генной инженерии, новых видов энергии, материалов, освоения космического пространства, спутниковой связи и т. п.

Существует представление о шестом технологическом укладе, развивающемся в XXI в., основными составляющими которого являются биотехнологии (проектирование живого, новое природопользование), нанотехнологии (робототехника, новая медицина), гуманитарные технологии (вложения в человека, проектирование будущего и управление им), технологии сборки и уничтожения социальных субъектов.

Каждый технологический уклад привнес свой виток в развитие образования. Какими должны быть школа и образование в новом инновационном веке? Каковы общественные ожидания от школьного образования? Каким должен быть современный учитель, который введет растущего человека в общество экономики знаний? Эти и другие вопросы, связанные с новой ролью учителя сегодня, все чаще встают перед исследователями — разработчиками стратегических направлений развития образования. И все чаще они приходят к выводу, что для достижения целей инновационного развития страны начинать надо с самого начала — с качественного школьного образования.

Результаты международного исследования PISA свидетельствуют о том, что *ни один другой фактор, ни объем средств, вкладываемых в образование, ни размер страны, ни показатели равенства образовательных возможностей не дали такой жесткой корреляции с результатами учащих, как качество преподавательских кадров.*

ПО МАТЕРИАЛАМ ИССЛЕДОВАНИЙ

На основании исследований лучших мировых систем школьного образования М. Барбер и М. Мурпед сделали следующие выводы: «Стабильное качество преподавания — самый важный фактор, влекущий за собой повышение качества достижений, но оно отсутствует в большинстве систем. Проведенное в США исследование показало, что если двум 8-летним ученикам средних способностей дать очень разных учителей: одного — высокой, а другого — низкой квалификации, то результаты их обучения разойдутся за три года на 50 с лишним процентных пунктов. Эффект от снижения числа учеников в классе с 23 до 15 значительно ниже, результативность среднего ученика в этом случае может повыситься на 8 процентных пунктов. Разрыв в результатах обучения между учащимися, которым три раза подряд повезло с учителями, и теми, кому трижды кряду не повезло, составил 49 процентных пунктов. Другими словами, учащиеся, у которых были хорошие учителя по какому-либо предмету, существенно улучшают свои показатели по этой дисциплине; учащиеся в классах высококвалифицированных учителей прогрессируют в три раза быстрее, чем дети, которые попали к учителям низкой квалификации».

Источник: Барбер М., Мурпед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах // Вопросы образования. 2008. № 3. С. 1–54.

Результаты длительных эмпирических исследований «эффективной школы», проводившиеся главным образом в США, Канаде и Великобритании, свидетельствуют о том, что ключевым условием и «золотым ресурсом» развития школы является изменение *профессионального сознания учителей, самопонимания ими своих задач*. При этом философия изменений должна опираться на определенный *этический фундамент*: учительская этика подразумевает стремление учителя быть посредником позитивных изменений в учениках, постоянно совершенствовать свое мастерство, работать над установлением доброжелательных отношений с детьми. Философия изменений и высокая этика, согласно М. Фуллану, — два столпа самосознания учителя¹.

¹ Фуллан М. Новое понимание реформ образования. — М., Просвещение, 2006.

Требования к современному учителю

Анализируя возможное будущее, академик Н. Н. Моисеев писал: «Человечество подошло к порогу, за которым нужны и новая нравственность, и новые знания, новый менталитет, новая система ценностей. Создавать их будет учитель <...> тот, кто создает систему формирования, сохранения и развития коллективных знаний, нравственности и памяти народа, передачи всего накопленного следующим поколениям, и всех людей, которые способны внести в мир элементы душевной тревоги за их будущность и будущность своего народа, а в нынешних условиях — и будущность планетарной цивилизации. Вот почему учитель <...> превращается в центральную фигуру общества, центральный персонаж разворачивающейся человеческой драмы»¹.

Конкретизация цели, содержания и результата профессиональной деятельности современного учителя зависят от многих социокультурных факторов. Особенности современного мира — неопределенность будущего, динамичное изменение жизни, появление новых технологий и средств связи, множественность культуры, отсутствие канонов в культуре, искусстве и поведении, утверждение нового культурного типа личности, содержательное преобразование Знания, социальные проблемы и изменения ситуации на рынке труда, развитие информационных технологий — определяют те факторы, которые воздействуют на порождение новых педагогических теорий и образовательных инициатив. Ввиду этого изменяется и сам *язык описания педагогической деятельности*, который отражает новые характерные особенности целей, содержания, методов и результатов образования.

НАДЕЕМСЯ, ВАМ БУДЕТ ИНТЕРЕСНО УЗНАТЬ, ЧТО...

Термин «компетенция», согласно словарю Webster, появился еще в 1596 г. Однако период его употребления в теории и практике образования сравнительно небольшой. В научно-практическое употребление термин вошел из американской лингвистики Н. Хомского.

Теории образования, ориентированного на развитие компетенций (competence-based education — CBE), также формировались начиная с 70-х гг. XX в. В это же время были разработаны и принципиально новые модели профессиональной деятельности, поскольку стало очевидным, что *предметные знания и навыки не охватывают* полный диапазон результатов образования, необходимых для успешной профессиональной деятельности, политического, социального и экономического развития. Предметные зна-

¹ Моисеев Н. Н. Время определять национальные цели. — М., 1997. Т. 3. С. 172–173.

ния фиксируют представления об эффективной профессиональной работе в настоящий момент, не учитывая, что в ближайшем будущем представления о профессионализме могут изменяться; неизменными более длительное время остаются критичность мышления, способность к обучению, *готовность человека к системным изменениям в своей профессиональной области*. Эти качества выпускников университетов как условия успешности в работе отмечают и работодатели.

В современной отечественной литературе употребляют два термина, обозначающие английское слово *competence*, — «компетенция» и «компетентность». В английском языке это один термин, а в русском — два. Какой же перевод является более точным, правильным в употреблении? Не углубляясь в филологические детали поставленного вопроса, попробуем ответить на него языком современных научных педагогических исследований. В современных научных исследованиях компетентность обозначается как способность личности осуществлять сложные культуросообразные виды действий. Данное понимание опирается на определение Дж. Равена: компетентность — это специальная способность, необходимая для выполнения конкретного действия в конкретной предметной области, включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия. Понятие «компетенция» означает круг вопросов, в котором то или иное лицо (компетентное) обладает познаниями и опытом. Компетенция рассматривается в качестве основы (базы) для дальнейшего формирования и развития компетентности.

Обобщая результаты отечественных и зарубежных исследований, можно перечислить основные требования, которым должен отвечать современный учитель:

- ◆ способность распознавать, «видеть» многообразие учащихся и сложности учебного процесса;
- ◆ способность реагировать на различные потребности учащихся, осуществлять индивидуальный подход к каждому ученику;
- ◆ способность улучшать среду обучения, создавать благоприятный климат;
- ◆ способность понимать различные контексты (социальные, культурные, национальные и т. д.), в которых проходит обучение;
- ◆ способность к генерации новых идей, предвидению новых нужд и потребностей образования;
- ◆ способность быть ответственным за качество своей деятельности.

Список можно продолжить, но в этом случае он займет большую часть раздела. Упомянем лишь, что, составляя такой список и принимая в расчет достижения лучших мировых практик, нельзя забывать и отечественные традиции подготовки учителя. В России учитель

всегда был больше, чем попросту носитель определенных должностных обязанностей и определенных трудовых функций. Он воспринимался в обществе как Друг, Помощник, Наставник. Можно ли в перечень квалификационных требований «вписать» поступок Януша Корчака, или ежедневную работу Василия Александровича Сухомлинского, «сердце которого было отдано детям», или работу с детьми в блокадном Ленинграде нашего знаменитого Викниксора из республики ШКИД — Виктора Николаевича Сороки-Росинского?

В клятве учителя, принятой на Европейском форуме за свободу в образовании, который прошел в Санкт-Петербурге в мае 1997 г., есть такие слова:

- ♦ клянусь уважать личность ребенка;
- ♦ клянусь не сломать, но укрепить его волю;
- ♦ клянусь открыть ему путь к познанию мира, каков он есть, клянусь, что не оставлю его в этом познании без надежды;
- ♦ клянусь, что буду учить его служению истине и терпимости к заблуждению;
- ♦ клянусь, что покажу ему, как обрести счастье в малом, и постараюсь вложить в его душу стремление к лучшему...

ЗАДАНИЕ

Проанализируйте следующие тексты.

Текст 1

18 сентября 2007 г. Совет молодых педагогов ЦАО г. Москвы инициировал проведение Первого форума Совета молодых педагогов «Молодой педагог — учитель будущего». Главной задачей форума стала разработка теоретической модели Учителя Будущего и приглашение широкой учительской общественности к разработке стратегии и тактики развития современного учителя.

Вашему вниманию предлагается фрагмент резолюции форума¹.

«Мы, молодые педагоги настоящего, понимая глубокие изменения, происходящие в современном социуме, осознавая нашу большую ответственность за будущее столичного образования, потому что именно нам предстоит стать учителями будущего, принимая настоящую резолюцию, декларируем, что учитель будущего — это:

- ♦ личность со сложившимся позитивным мировоззрением, нацеленная на постоянное саморазвитие и профессиональный рост, толерантная, обладающая высоким нравственным авторитетом;

¹ Резолюция Первого форума Совета молодых педагогов (<http://sovmolped.uscoz.ru/publ/1-1-0-3>).

- ♦ профессионал, постоянно формирующий собственное знание и обладающий ключевыми компетенциями, владеющий современными образовательными и информационными технологиями;
- ♦ социально активная личность, осознающая свое место в социуме и свою потенциальную в нем роль;
- ♦ роль педагога будущего — занять в социуме достойное место хранителя и распространителя традиционных высоких нравственных и духовных ценностей».

Текст 2

На четвертой Всероссийской олимпиаде по педагогическим наукам в 2010 г. аспиранты кафедры педагогики РГПУ им. А. И. Герцена провели мини-исследование, по результатам которого был построен обобщенный образ современного учителя:

- ♦ это *ученик*, идущий по миру с широко открытыми глазами, осознающий и *наслаждающийся своим ученичеством*;
- ♦ ему свойственны *желание лучшего для детей и для себя*, стремление к хорошему результату и жажда одобрения;
- ♦ во многом это *идеалист, с глубокими нравственными убеждениями, готовый много работать, чтобы изменить мир через новое поколение*, причем не только в рабочее время;
- ♦ он *понимает издержки профессии* (присущие учителям некоторую косность и авторитарность), *принимает ее радостные и неприятные стороны*, но при этом удовлетворен работой и видит в ней свое будущее.

Текст 3

«Если нынешние школьники — поколение времен рождения цифровых технологий, то будущие — поколение цифровых новаторов или рационализаторов. Ученики станут приспосабливаться к нашим аудиториям и всему окружению процесса образования. Из-за этого будущим учителям придется не только представлять программу, но и по необходимости стать опытными специалистами, способными поддержать развитие технологий...

Права на интеллектуальную собственность станут главной заботой преподавателей и учреждений. Аудитории в большей мере сделаются местом интерактивных исследований, а в лабораториях будут совершаться открытия. Учителям придется поддерживать поколение создателей, издателей, изобретателей и потребителей информации...

Наши будущие школы превратятся в центры виртуальных ресурсов, заставят источники стать более доступными, практичными, своевременными и точными для меняющихся учеников и школ. Конечно, другим

испытанием и задачей на будущее станет научить учеников распознавать, что является фактом и подтверждается историей, задействуя правильные исследовательские принципы и теории.

...школам потребуется сфокусироваться на развитии учеников. Иначе они просто не смогут запоминать информацию...»¹

Какие мысли и чувства пробудило в вас чтение этих текстов?

С какими утверждениями вы согласны, а какие вызывают сомнения?

Обсудите свои суждения в группе.

Попытайтесь ответить на вопрос: «Готов ли я стать учителем?»

Профессиональная компетентность учителя

Рассматривая профессиональную подготовку в системе высшего профессионального образования как процесс становления субъектного опыта будущей профессиональной деятельности, исследователи РГПУ им. А. И. Герцена предлагают следующую трактовку понятия «профессиональная компетентность». *Под профессиональной компетентностью понимается интегральная характеристика личности, определяющая способность решать профессиональные проблемы и задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей.* «Способность» в данном случае понимается не как предрасположенность, а как умение. «Способен» — значит, «умеет делать». Способности — это индивидуально-психологические особенности, свойства, качества личности, которые являются условием успешного выполнения определенного вида деятельности. В исследованиях ученых РГПУ им. А. И. Герцена профессиональная компетентность рассматривается как совокупность ключевых, базовых и специальных компетенций. Охарактеризуем обозначенные компетенции более подробно.

Ключевые — компетенции, необходимые для любой профессиональной деятельности, они связаны с успехом личности в быстроменяющемся мире. Ключевые компетенции приобретают сегодня особую значимость. Они проявляются в способности решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации (в том числе на иностранном языке), социально-правовых основ поведения личности в гражданском обществе.

¹ Бауэрс Р. О школах и образовании // Что дальше? Путеводитель по будущему, составленный специалистами: прогнозы 50 самых влиятельных экспертов Америки / Букингем Дж. (при участии Тиффани Уорд) / Пер. с англ. М. Жуковой. — М.: АСТ: Астрель; Владимир: ВТК, 2011. С. 37–45.

Базовые компетенции отражают специфику *определенной* профессиональной деятельности (педагогической, медицинской, инженерной и т. д.). Для профессиональной *педагогической* деятельности базовыми являются компетенции, необходимые для построения профессиональной деятельности в контексте требований к системе образования на определенном этапе развития общества.

Специальные компетенции отражают специфику *конкретной* предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности. Специальные компетенции можно рассматривать как реализацию ключевых и базовых компетенций в области конкретной сферы профессиональной деятельности.

Базовые и ключевые компетенции всегда проявляются в *контексте* предметной области (или специальной компетенции). Разумеется, все три вида компетенций взаимосвязаны и развиваются одновременно, что и формирует индивидуальный стиль педагогической деятельности, создает целостный образ специалиста и в конечном итоге обеспечивает становление профессиональной компетентности. Ключевые, базовые и специальные компетенции, пронизывая друг друга, *проявляются в процессе решения профессиональных задач* разного уровня сложности, с использованием определенных ресурсов.

Компетенции не действуют независимо друг от друга, а образуют определенные структуры, конфигурация которых индивидуальна для конкретного студента. Очевидно, что профессиональную компетентность прежде всего характеризуют такие параметры, как *знания и умения*. В рассматриваемом контексте данные параметры целесообразно описывать через такие показатели, как *системность, глубина, действенность* (знания) и *обобщенность, перенос* (умения).

В решении педагогической задачи (как, наверное, и любой профессиональной задачи в сфере «человек—человек») большую роль играют ценностные ориентации личности, которые обуславливают поведение, стиль общения, управления, определяют характер реализации способов педагогической деятельности и в силу этого становятся профессионально значимыми. Для педагога это прежде всего умения, способы осуществления общения, взаимодействия с разными субъектами педагогического процесса, работы с информацией.

Очевидно, что по мере овладения профессиональной деятельностью меняется ее *контекст*, что можно выразить через характеристику *усложнения задач* (расширение среды профессиональной деятельности, круга социальных партнеров; использование новых ресурсов (технологий, средств) в решении профессиональных задач) и *изменения позиции специалиста в процессе решения этих задач* (увеличение доли исследо-

вательской деятельности, переход от эпизодической к системной оценке качества своей деятельности).

Необходимо отметить, что оценка профессиональной компетентности учителя на разных этапах его профессиональной карьеры является одним из важнейших направлений образовательной политики многих стран, где сложилась достаточно устойчивая система отбора учителей и оценки их готовности к педагогической деятельности (например, Япония, Южная Корея, Австралия, Франция и др.).

К таким процедурам относятся проведение экзаменов, интервью, выполнение практических заданий.

Экзамены, как правило, состоят из письменного педагогического теста (теория и методика обучения) и теста по базовому предмету. Педагогическая часть спроектирована как тест множественного выбора ответов и нацелена на оценку общих знаний в области образования. Основная часть предполагает написание ограниченного по объему эссе в рамках поставленных вопросов и нацелена на оценку знаний как общих в области образования, так и специфических — в области преподаваемого предмета. Тесты направлены на выявление способности применить соответствующие знания для составления плана и подготовки программ обучения; проектировать и реализовывать процесс обучения; эффективно взаимодействовать с учениками; на понимание необходимости совместной работы с другими учителями школы и представителями локального сообщества для установления продуктивного партнерства

Интервью, эссе ориентированы на выявление личностных качеств соискателей и ценностно-рефлексивное осмысление собственного опыта. Интервью предполагает оценку устной коммуникации, понимания и устного выражения, что невозможно проверить письменным тестом. В эссе необходимо представить педагогическое кредо, педагогическую позицию и собственные достижения. При этом оценивается также способность выражать мысли логично и системно.

Тестирование практических умений предполагает проведение мини-преподавания и позволяет адекватно оценить преподавательские способности.

В некоторых странах (например, в Австралии) полученные результаты являются ключевой составной частью заявления на работу.

ЗАДАНИЕ

Прочтите одну из педагогических притч Ш. А. Амонашвили¹.

¹ Амонашвили Ш. А. Педагогические притчи. 2-е изд. — М.: Амрита, 2011. С. 20.

«Привели в школу нового ученика, уже выгнанного из трех школ.

Зашел на урок один учитель, взглянул на него и подумал: “Откуда только такие берутся...”

Пришел другой учитель. Увидев нового ученика, произнес раздраженно:

— Тебя еще не хватало...

Пришел на урок третий учитель.

— У нас новенький? — порадовался он. Подошел к новенькому, пожал руку, посмотрел в глаза, улыбнулся и сказал:

— Здравствуй!.. Я ждал тебя!..»

Как вы думаете, какую педагогическую задачу решали учителя? Кто ее решил? Что является основанием для вашего мнения?

Обсудите свою точку зрения в группе на семинаре.

Профессиональные задачи педагога

Ю. Н. Кулюткин и Г. С. Сухобская¹ определили педагогическое мышление как способность использовать педагогические идеи в конкретных ситуациях деятельности, умение видеть в конкретном явлении его общую педагогическую суть; доказали, что мышление учителя проявляется в разрешении нестандартных задач, в конструировании новых методов педагогического воздействия, в проектировании педагогических систем.

Что же такое профессиональная педагогическая задача?

Задача — обоснованное предписание по выполнению действия (набора, последовательности действий). Задача включает в себя: *требования (цель)*, *условия (известное)* и *искомое (неизвестное)*, сформулированное в вопросе или задании. Осуществление решения задачи представляет собой поиск и определение неизвестных элементов через известные. Решить задачу означает достичь конкретного, искомого результата.

Для того чтобы научиться решать профессиональные педагогические задачи, целесообразно использовать общую логику решения любых задач, которую Д. Пойа² представил следующим образом:

1. *Понимание постановки задачи.* Нужно ясно понять задачу: что известно? что неизвестно? в чем состоит условие? можно ли удовлетворить условие? достаточно ли условие для определения неизвестного? или недостаточно? или чрезмерно? или противоречиво? Разделите условие на части. Постарайтесь записать их.

¹ Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Мышление учителя. — М., 1990.

² Пойа Д. Как решать задачу. — М., 1959.

2. *Составление плана решения.* Нужно найти связь между данными и неизвестным. Если не удастся сразу обнаружить эту связь, возможно, будет полезно рассмотреть вспомогательные задачи. В конечном счете необходимо прийти к плану решения. Не встречалась ли вам эта задача ранее? Хотя бы и в несколько другой форме? Известна ли вам какая-нибудь родственная задача? Знаете ли вы теоретические утверждения, которые могли бы оказаться полезными?

Рассмотрите неизвестное! Найдите задачу, родственную с данной и уже решенную. Нельзя ли воспользоваться решенной ранее родственной задачей? Нельзя ли применить ее результат? Нельзя ли использовать метод ее решения? Нельзя ли сформулировать исходную задачу иначе? Еще иначе?

Вернитесь к теории! Если не удастся решить данную задачу, попытайтесь решить сначала сходную. Нельзя ли придумать более доступную сходную задачу? Более общую? Более частную? Аналогичную? Нельзя ли решить часть задачи? Сохраните только часть условия, отбросив остальную часть, — насколько определенным окажется тогда неизвестное? Как оно может меняться? Нельзя ли извлечь что-либо полезное из этого? Нельзя ли придумать другие данные, из которых можно было бы определить неизвестное?

Проверьте! Все ли данные вами использованы? Все ли условия? Приняты ли вами все существенные понятия, содержащиеся в задаче, во внимание?

3. *Осуществление плана.* Нужно осуществить план решения. Осуществляя план решения, контролируйте каждый свой шаг. Ясно ли вам, что предпринятый вами шаг правилен? Сумеете ли доказать, что он правилен?

4. *Взгляд назад* — изучение полученного решения. Нужно изучить полученное решение. Как проверить результат решения? Нельзя ли проверить ход решения? Нельзя ли получить тот же результат иначе? Нельзя ли усмотреть его с одного взгляда? Нельзя ли в какой-нибудь другой задаче использовать полученный результат или метод решения?

Решение профессиональных педагогических задач имеет и свои особенности.

Профессиональная педагогическая задача характеризуется объективными и субъективными критериями. К первым относятся масштаб задачи, недостаточность (избыточность) условий, контекст (точнее, необходимость переноса полученного ранее решения в новые обстоятельства), неоднозначность (многовариантность) решения. Ко вторым относится количество затрачиваемых на решение задачи ресурсов:

временных, информационных, психологических, физических, материальных, организационных.

Содержательная характеристика задачи раскрывает материал (факты, позиции, суждения и т. п.), на котором она построена.

Процессуальная характеристика задачи отвечает на вопрос, какие действия (элементы поведения, операции, поступки, отношения, оценки, ситуации выбора и диалога) предполагаются в ходе ее решения.

Контекстуальная характеристика задачи отвечает на вопрос, каким образом конкретная задача связана с общим проблемным контекстом: личностным, социальным, образовательным, информационным, коммуникативным, культурным и др.

В основе *«продукта» решения задачи* могут быть информация, действия, операции, отношения, суждения и оценки, форма поведения (в том числе эмоционально-волевого, этического, психологического).

«Продукт» может быть представлен, например, *в виде текста* (программы, выступления, проспекта книги, конспекта урока, презентации, афиши, рекламы, листовки, методических рекомендаций, проекта, методической разработки и т. д.), а также текста описания (стратегии поведения, способа действия, операций, технологий и др.).

Важной особенностью овладения умениями решать профессиональные педагогические задачи является *определение своей позиции* относительно мира педагогической науки, возможностей педагогического процесса, роли педагога в решении задачи содействия становлению человека, образования как фактора развития человека и общества. Именно эта позиция определяет выбор методов решения и выбор результата решения задачи. Поэтому, приступая к решению профессиональных задач, педагогу важно определить и ту позицию, исходя из которой будет найдено решение конкретной задачи.

С какими профессиональными задачами наиболее часто сталкивается педагог в своей профессиональной деятельности? По мнению авторов данного учебника, разделяющих концепцию развития профессиональной компетенции, разработанную учеными РГПУ им. А. И. Герцена, можно выделить следующие типовые задачи, к решению которых должен быть готов выпускник педагогического вуза¹. Каждая из задач комплексна по своей сути и раскрывается через различные варианты проявления в реальной профессиональной деятельности.

¹ Компетентностный подход в педагогическом образовании / Под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой, А. П. Тряпицыной. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005.

1. Задача ***видеть ученика в образовательном процессе*** означает, что педагог должен уметь:

- ♦ отбирать показатели освоения предмета в соответствии с возрастными особенностями;
- ♦ отбирать и использовать диагностический инструментарий изучения индивидуальных особенностей школьников;
- ♦ создавать у школьников мотивацию к учению;
- ♦ отслеживать результативность освоения школьниками образовательной программы, выявлять их достижения и проблемы.

2. Задача ***строить образовательный процесс, направленный на достижение учащимися целей образования***, означает, что педагог должен уметь:

- ♦ выбирать технологии обучения, адекватные учебным целям и возрастным особенностям школьников;
- ♦ предлагать способы педагогической поддержки, адекватные результатам диагностики;
- ♦ разрабатывать способы педагогической поддержки школьников, помогать преодолевать учебные затруднения;
- ♦ разрабатывать и осуществлять оценочные процедуры школьников.

3. Задача ***устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса*** предполагает, что педагог должен уметь:

- ♦ организовывать сотрудничество школьников между собой, их взаимодействие с разными людьми, в том числе на иностранном языке;
- ♦ использовать разные средства коммуникации (e-mail, Интернет, телефон и др.);
- ♦ работать в команде;
- ♦ использовать гуманитарные технологии взаимодействия с коллегами для решения определенной профессиональной задачи;
- ♦ проектировать и использовать различные формы и технологии взаимодействия с родителями в соответствии с образовательной ситуацией;
- ♦ взаимодействовать с администрацией образовательного учреждения для решения профессиональных задач;
- ♦ взаимодействовать с общественными организациями.

4. Задача ***создавать образовательную среду школы и использовать ее возможности*** означает, что педагог должен уметь:

- ♦ использовать информационные ресурсы (масс-медиа, Интернет и др.);
- ♦ использовать в образовательном процессе ресурсы и потенциал системы дополнительного образования;

- ♦ формировать предметную развивающую среду, предусматривающую активное использование информационных технологий;
- ♦ организовывать и использовать различные образовательные среды внутри образовательного учреждения для решения конкретной педагогической задачи;
- ♦ отбирать объекты образовательной среды и использовать их для решения конкретных педагогических задач.

5. Задача **проектировать и осуществлять профессиональное самообразование** означает, что педагог должен уметь:

- ♦ анализировать собственную деятельность;
- ♦ опираться на ключевые компетентности при решении задач профессионального роста (способы работы с различными источниками информации, соблюдение социально-правовых норм, использование разных языков для решения задачи);
- ♦ выбирать технологии самообразования;
- ♦ определять сферу профессиональных интересов, выявлять проблемы в осуществлении профессиональной деятельности и определять способы их решения.

Педагогический процесс развивается, в школу приходят новые дети, возникают новые педагогические задачи. Приведенный перечень уже сегодня может быть дополнен по крайней мере двумя задачами.

6. Задача **работать с информацией** означает, что педагог должен уметь:

- ♦ ориентироваться в профессиональных источниках информации (педагогических и методических журналах и сайтах, образовательных порталах);
- ♦ адекватно применять информационные образовательные ресурсы на уроке;
- ♦ стимулировать использование информационно-коммуникативных умений учащихся в образовательном процессе;
- ♦ эффективно использовать имеющиеся в учреждении средства информационно-коммуникативных технологий и информационные образовательные ресурсы.

7. Задача **управления образовательным процессом и профессиональной деятельностью** означает, что педагог должен уметь:

- ♦ эффективно организовывать повседневную педагогическую практику и ее развитие;
- ♦ привлекать учащихся к принятию решений и делегировать ответственность;
- ♦ эффективно использовать время и пространство в целях решения педагогических задач;

- ◆ надлежащим образом создавать группы учащихся в целях решения задач дифференциации образования;
- ◆ управлять деятельностью помощников учителя и волонтеров;
- ◆ решать проблемы дисциплины и поведения учащихся с минимальными конфликтами;
- ◆ обеспечивать и удерживать внимание класса;
- ◆ устанавливать правила поведения или помогать учащимся развивать и соблюдать их;
- ◆ адекватно и профессионально решать конфликтные ситуации.

Каждый раздел учебника завершается профессиональной задачей, которую мы предлагаем студентам решить самостоятельно.

ЗАДАНИЕ

Проанализируйте предложенный перечень типовых профессиональных задач.

Какие еще задачи вы бы добавили в приведенный перечень?

Аргументируйте свои ответы.

Обратите внимание на то, что вы утверждаете; какие доводы поддерживают ваше утверждение; какие факты поддерживают ваши доводы; какие возражения вы признаете и как отвечаете на них.

Что собой представляет педагогика и что она изучает?

Во введении в раздел отмечалось, что одной из важнейших особенностей современного этапа развития образования является его инновационность. Инновации (от латинского *novatio* — «обновление») в образовании можно рассматривать:

- ◆ как *средство* реагирования системы на внешние изменения;
- ◆ *механизм* развития системы образования;
- ◆ *фактор*, обуславливающий потребность в рефлексии сложившегося опыта;
- ◆ *конечный результат деятельности, получивший реализацию в виде нового или усовершенствованного продукта*, реализуемого на рынке, нового или усовершенствованного технологического процесса, используемого в практической деятельности.

ЗАДАНИЕ

Термин «инновация» ввел австрийский экономист Й. Шумпетер.

1. *Novus* — новый, но при этом не всегда лучший. Инновация — это не всякое новшество или нововведение, а только такое, которое серьезно повышает эффективность действующей системы.

2. Приставка *in* переводится с латинского как «в направлении», таким образом, дословный перевод *innovatio* — «в направлении изменений».

3. Особенность инновации в том, что она позволяет создать некую дополнительную ценность (прибыль, опережение, лидерство, приоритет, коренное улучшение, качественное превосходство, креативность, прогресс).

Инновации в образовании — это социальные инновации, процесс обновления сфер жизни человека в реорганизации социума.

К социальным инновациям относятся новые стратегии, концепции, идеи и организации, которые удовлетворяют социальные потребности — от условий труда и образования до развития сообществ, способствуя расширению и упрочению гражданского общества.

Одним из примеров социальных инноваций является деятельность организации «Достижения молодых — Юный предприниматель» (*Junior Achievement — Young Enterprise*), в процессе которой была разработана образовательная программа «Эстафета социальных инноваций» (*Social Innovation Relay*) в целях повышения *мотивации и готовности учащихся 15–18 лет к созданию новаторских идей, способствующих важным положительным социальным преобразованиям.*

Приведите примеры образовательных инноваций и *попытайтесь обосновать* социальные эффекты их реализации.

Основой разработки и реализации инновационных процессов в образовании является наука. На заключительном заседании Всемирной конференции по науке, состоявшейся в Будапеште 2 июля 1999 г., была принята Декларация о науке и использовании научных знаний, в которой, в частности, отмечается следующее: «Научный прогресс делает особо важной роль университетов <...> Во всех странах необходимо укреплять научные исследования в рамках программ высшего образования <...> с учетом национальных приоритетов»¹. Именно в университетах сегодня происходит интенсификация процесса внедрения результатов фундаментальных и прикладных исследований в образовательный процесс высшей школы, развитие различных форм интеграции образования и науки.

Сегодня все больше осознается такая ценность педагогического знания, как эффективность в решении реально существующих проблем,

¹ Декларация о науке и использовании научных знаний [Электронный ресурс] (http://www.unesco.org/science/wcs/declaration_r.pdf).

предвосхищении рисков педагогического воздействия. При этом актуализируется проблема низкой результативности внедрения результатов педагогических исследований в образовательную практику. Известный американский педагог, президент Института исследований в области образования Джон Гудлэд писал о том, что часто размышлял над вопросом, почему результаты его исследований, никем не опровергнутые и не оспоренные, за исключением нескольких замечаний по форме представления некоторых данных, так мало повлияли на практическую деятельность школ¹.

Такая ситуация характерна и для отечественной образовательной практики. Основная причина этого парадокса заключается в недостаточной адаптированности имеющегося научно-педагогического знания к потребностям развивающейся практики. Этот вывод можно обозначить как разрыв инновационной цепочки в научном обеспечении развития образования. По мнению ряда ученых, сегодня с точки зрения общественных потребностей важны *эффективное внедрение* уже существующих знаний и *инновации* по применению новых и имеющихся научных открытий, поскольку в настоящее время человечество входит в эпоху обширных прикладных исследований, в эпоху повышения экономической и общественной отдачи науки. Бесспорно, можно сколько угодно долго сетовать на прагматизацию науки или на отступление от священного принципа свободы исследований, но реальность рано или поздно заставит позабыть обо всем этом в пользу резкого и быстрого повышения экономической и общественной отдачи науки².

Что же дает наука учителю? Во-первых, знания о современном детстве, особенностях личности, способах педагогической поддержки и сопровождения человека в образовании. Во-вторых, предлагает инструменты содействия развитию ребенка средствами образования, созданные на основании результатов педагогических исследований. Такими инструментами являются и учебно-методические комплексы, и образовательные технологии, и разнообразные методики. В-третьих, наука помогает учителю осмыслить свой личный педагогический опыт, выявить в нем ресурсы его развития. Не менее важно и то, что наука позволяет объяснять, а значит — глубже понимать происходящие в образовании изменения и прогнозировать грядущие.

¹ Гудлэд Дж. Вот что называется школой. — М.: Просвещение, 2007.

² Подробнее см.: Сб. материалов конференции «Социально-экономическая эффективность результатов исследований молодых ученых в области образования» 5–7 октября 2010 г., Тула.

ПО МАТЕРИАЛАМ ИССЛЕДОВАНИЙ

Освоение результатов многих педагогических исследований позволило существенно изменить образовательную практику в соответствии с вызовами времени. Достижений педагогической науки немало, приведем лишь некоторые примеры.

1. Российская школа накопила богатый опыт по *дифференцированному обучению учащихся*. Первая попытка осуществления дифференциации обучения в школе относится к 1864 г. Академия педагогических наук в 1957 г. выступила инициатором проведения эксперимента, в котором предполагалось провести дифференциацию по трем направлениям: физико-математическому и техническому; биолого-агрономическому; социально-экономическому и гуманитарному. С целью дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы в 1966 г. были введены две формы дифференциации содержания образования по интересам школьников: факультативные занятия в 8–10-х классах и школы (классы) с углубленным изучением предметов, которые, постоянно развиваясь, сохранились вплоть до настоящего времени.

На основе всестороннего анализа результатов исследований дифференцированного обучения была сформулирована концепция профильного обучения.

Переход к профильному обучению позволяет:

- способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями;
- создать условия для существенной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ;
- обеспечить углубленное изучение отдельных предметов программы полного общего образования;
- расширить возможности социализации учащихся <...> обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием, более эффективно подготовить выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования.

В результате были разработаны новые модели учебных планов школы, учебно-методические комплексы элективных курсов, программы профильных учебных предметов, рекомендации старшеклассникам по составлению индивидуальных учебных планов.

2. Качественный анализ работ с 7-го по 11-й класс (эссе, сочинений, интервью) свидетельствует о том, что у учеников продолжает сохраняться прагматическое отношение к содержанию образования, заключающееся в предпочтении предметов, разделов, учебных материалов, которые смогут помочь в будущем быть успешным в профессиональном мире.

Однако наметилась и новая тенденция: современные ученики отдают предпочтение заданиям, носящим межпредметный и надпредметный характер. Подавляющее большинство учащихся высказали большую заинтересованность в новых видах знаний, в разнообразии форматов представления содержания образования (бумажных и электронных).

На основе изучения полученных данных был теоретически обоснован и разработан новый вид заданий — ситуационные задачи. Включение в учебный материал ситуационных задач, решение которых заключается в определении способа деятельности в той или иной ситуации, позволяет изменить процесс обучения в соответствии с условиями неопределенности информационного общества и в конечном итоге помочь человеку адаптироваться к жизни в условиях неопределенности информационного общества, приспособиться к постоянным изменениям, выработать новые стратегии поведения в новых обстоятельствах.

3. В последние десятилетия в России возрастают внутренние и внешние миграционные потоки, в силу чего наблюдаются усиление культурной неоднородности российского общества и рост социальной напряженности в обществе. Педагогические исследования межкультурной компетентности учащихся и учителей, воспитания толерантности позволили разработать практические рекомендации для учителя:

- по созданию условий равного доступа к получению образования детьми-мигрантами наряду с учащимися — представителями титульной нации;
- по адаптации детей-мигрантов к условиям новой социокультурной среды в соответствии с выбранной в регионе моделью интеграции мигрантов (полное принятие условий среды, частичное принятие условий среды, обособление от условий среды);
- по расширению поликультурной деятельности общеобразовательных учреждений в социуме с целью развития толерантного отношения представителей титульной нации к мигрантам.

НАДЕЕМСЯ, ВАМ БУДЕТ ИНТЕРЕСНО УЗНАТЬ, ЧТО...

От слова «педагогика» (paidagogike — буквально «детовожждение») образован термин «педагог» (от греческого paidagogos: pais (paidos) — «дитя» и ago — «веду», «воспитываю», то есть воспитатель).

Одним из существенных является вопрос о научности, теоретичности педагогики. До сих пор не утихают споры о сущности педагогики: искусство она или наука? Для ответа на этот вопрос необходимо разделить две области педагогической деятельности: *научно-теоретическую, исследовательскую* педагогическую деятельность как основной источник научных знаний и *практическую* педагогическую деятельность, связанную с реализацией

образования в реальном процессе, которая строится на основе существующих научных знаний.

«В русской педагогической литературе конца прошлого — начала нынешнего веков (имеется в виду конец XIX — начало XX в. — *Прим. авт.*) стали употребляться как взаимодополнительные два термина — “педагогика” и “педагогия”. Один из них использовался для наименования во всем ее объеме педагогической практики, другой — в качестве синонима педагогической теории. В этом факте терминологической дифференциации обнаружилась тенденция разграничения аспектов и задач, конструирования их в особые области исследования, характерная для многих отраслей знания, в том числе для тех, которые, казалось бы, являются сугубо теоретическими. Наряду с математикой существует метаматематика, наряду с этикой — метаэтика, в физике помимо экспериментальной и прикладной имеет место теоретическая, существует теоретическая биология и т. д. Может быть, подобные аналогии не вполне правомерны, но они по крайней мере характеризуют культурно-исторический контекст, в котором развивается педагогика. Явление же, о котором мы упомянули вначале, не было результатом копирования, оно выражало имманентные тенденции развития педагогического знания. И хотя указанная терминологическая новация не закрепилась, сама проблема дифференциации разделов педагогического знания осталась¹».

Педагогика — одна из наук, результаты исследований которой являются мощным фундаментом практической деятельности педагогов. В настоящее время педагогика понимается как *наука об образовании человека*.

Педагогика, как и любая научная дисциплина, имеет свои *объект и предмет исследования*. Именно предмет и объект очерчивают тот круг проблем, которые изучает эта наука, определяют средства и методы исследования, теоретический строй знания и одновременно статус дисциплины, ее место и роль в системе других наук. **Объект педагогики** — это определенная *сфера объективной действительности, которую могут изучать многие науки*. Таким объектом современной педагогики является *педагогическая действительность*.

Под педагогической действительностью подразумевается вся совокупность явлений, событий, процессов, состояний, переживаний, стихийно и целенаправленно влияющих на процесс развития личности. Педагогическую действительность изучают не только педагоги, но и представители других наук. Существуют философия образования, педагогическая психология, социология образования. На педагогическую действительность как на объект изучения одинаково вниматель-

¹ Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики: Учебное пособие. — СПб.: Изд-во СПбГУ, 1992. С. 3.

но смотрят философы, психологи, социологи, антропологи, педагоги и другие специалисты, и каждый под своим углом зрения. А угол зрения определяется предметом исследования. Иначе говоря, *предмет — это определенный аспект, сторона объекта, взятая данной наукой в качестве главной*. Каждая наука будет считаться состоятельной, если она имеет такой предмет, если его исследует только она и не исследуют другие.

Педагогика — единственная специальная наука, которая изучает закономерности педагогической действительности в единстве всех составляющих ее частей.

Предмет педагогики — это *процесс взаимодействия субъектов образования, ориентированный на содействие реализации потребности человека в самореализации — педагогический процесс*. Поэтому в настоящее время педагогика понимается как *наука об образовании человека*.

НАДЕЕМСЯ, ВАМ БУДЕТ ИНТЕРЕСНО УЗНАТЬ, ЧТО...

В последние годы в среде педагогической общественности велись дискуссии о соотношении образования и воспитания. **Образование** рассматривается сегодня *как важнейший фактор развития государства, общества и человека*. Многочисленные исследования философов, культурологов, социологов, педагогов, работы по проблемам устойчивого развития общества, роли «человеческого фактора» в развитии экономики и сохранении безопасности государства позволяют утверждать, что **основная цель современного школьного образования** заключается в создании условий содействия развитию «сущностных сил человека», готовности школьника к жизненному (личностному и профессиональному) самоопределению. Поэтому педагогическая категория «образование» включает в себя две другие важнейшие категории — «воспитание» и «обучение».

В. И. Гинецинский в своей работе «Основы теоретической педагогики» приводит следующее обоснование соотношения терминов «воспитание», «обучение» и «образование»¹.

Термин «образование» отсутствовал в отечественных педагогических сочинениях и официальных документах вплоть до второй четверти XVII в. Так, в указах Петра I об основании школы математических и навигацких наук, об учреждении Морской академии и Академии наук, в «Духовном регламенте» употреблялось только слово «учение». В «Разговоре о пользе наук и училищ», где речь идет о значении знаний для дворян и народа, В. Н. Татищев также обходился без терминов «воспитание» и «образование». Потребность в широком употреблении этих понятий возникла не из-за «удобства рассуждений», а тогда, когда изменилось содержание школьной работы, когда наряду с навыками чтения и письма значение приобрели воспитательные

¹ Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики: Учебное пособие. — СПб.: СПбГУ. 1992. С. 20–21.

задачи. Они становились главенствующими, и в качестве самого широкого педагогического понятия стало употребляться не «учение», а «воспитание». Это отразилось в таких документах, как «Генеральный план Московского воспитательного дома» (1763), «Устав народных училищ в Российской империи» (1786). Авторы подобных документов понимали под воспитанием и учение (приобретение навыков чтения, письма, усвоение элементарных знаний), и собственно воспитание (режим питания, труда, отдыха, общественное поведение, отношение к родителям, старшим). Правда, термин «воспитание» здесь скорее фиксировал внешнюю сторону поведения, сближаясь с понятием «этикет».

В XVIII–XIX вв. под влиянием просветителей широко стал применяться термин «просвещение» как эквивалент термина «образование» с акцентом на целостности и определенной оценке явлений окружающей жизни. В Толковом словаре В. И. Даля просвещение трактуется как научное образование при ясном сознании долга и цели жизни. Несколько позже понятия «образование» и «воспитание» дифференцируются. В качестве примера попытки форсирования такого разграничения, демонстрирующей к тому же отчетливую идеологическую обусловленность предложенного решения, может служить статья Л. Н. Толстого «Воспитание и образование». В ней писатель говорит, что слова «воспитание», «образование», «обучение» относятся к числу необходимых, но в то же время не имеющих точного определения и постоянно смешиваемых друг с другом. Согласно Л. Н. Толстому, понятия «воспитание» и «образование» взаимоисключающие. Воспитание есть «умышленное формирование людей по известным образцам», тогда как образование — это «совокупность всех тех влияний, которые развивают человека, дают ему более обширное мирозерцание, дают ему новые сведения». Еще более усиливая моменты противопоставления анализируемых понятий, автор продолжает: «Воспитание есть принудительное, насильственное воздействие одного лица на другое с целью образовать такого человека, который нам кажется хорошим; а образование есть свободное отношение людей, имеющее своим основанием потребность одного приобретать сведения, а другого — сообщать уже приобретенное им».

Как и всякая научная деятельность, научное исследование по педагогике регулируется определенными правилами, образцами, принципами, которые выражают *идеалы и нормы*, принятые в педагогике на определенном этапе ее исторического развития. В них, с одной стороны, выражены ценностные ориентации и цели научной педагогической деятельности, а с другой — общие представления о способах достижения этих целей. В Декларации о науке и использовании научных знаний подчеркивается, что все ученые должны соблюдать *высокие этические стандарты*. Для научных профессий должен быть установлен *моральный кодекс*, основанный на актуальных международных нормах по правам человека. Социальная ответственность ученых требует, чтобы

они поддерживали *высокие стандарты научной честности и качества, делились своими знаниями, доносили их до общественности и обучали молодое поколение*. Так, например, в «Руководстве по этике» Британской ассоциации исследователей образования (1992) провозглашены следующие принципы, которым необходимо следовать при проведении научного исследования.

- ◆ *Уважение к личности*. Исследователи, собирая и используя данные, касающиеся конкретных людей, должны делать это, основываясь на возможности безусловного предоставления этих данных испытуемым, отношение к которым в свою очередь должно строиться на признании их добровольно сотрудничающими с исследователем личностями, обладающими чувством собственного достоинства и правом на частную жизнь.
- ◆ *Уважение к истине*. Исследователи должны проявлять честность в процессе сбора, анализа и публикации данных.
- ◆ *Уважение к демократическим ценностям*. В демократическом обществе исследователи вправе рассчитывать на следующие свободы: свобода исследовать и задавать вопросы, свобода предоставлять и собирать информацию, свобода формулировать собственные и критиковать чужие идеи, свобода публиковать данные исследования. Эти свободы могут лимитироваться только соблюдением принципов уважения к личности и уважения к истине: соблюдая последние, исследователи должны иметь гарантии в использовании сформулированных выше свобод без опасности для самих себя.

Как и любой науке, педагогике присущи теоретическая и практическая функции. Наука описывает педагогические факты, явления, процессы; объясняет, по каким законам, при каких условиях, почему они протекают; делает выводы и прогнозы на будущее. Для этого педагогике необходимо осуществить:

- ◆ *описание* явлений того сегмента действительности, который она изучает;
- ◆ *объяснение* происходящих в этом сегменте процессов и явлений;
- ◆ *предсказание*, прогноз развития педагогической реальности (какой, например, будет школа будущего, как будет изменяться контингент учащихся и т. п.);
- ◆ *преобразование практики* (на основе фундаментального знания совершенствуется педагогическая деятельность, разрабатываются новые методы, средства, формы, системы обучения, воспитания, управления образовательными структурами).

Характеристика педагогики как науки была бы неполной без указания ее взаимосвязей с другими науками. Дialeктика взаимодействия