

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА УЧИТЕЛЯ СКВОЗЬ ПРИЗМУ РОССИЙСКОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ

© 2003 В.Н. Аниськин

Самарский государственный педагогический университет

В статье сквозь призму российской ментальности рассматривается проблема технологической культуры учителя.

Понятия «образовательные технологии», «педагогическая технология» и т.п. за последние два десятилетия стали частью тезауруса российской педагогики. Массовое внедрение педагогических технологий исследователи относят к началу 60-х гг. и связывают его с реформированием вначале американской, а затем и европейской школы. К наиболее известным авторам современных педагогических технологий за рубежом относятся Дж.Кэрролл, Б.Блум, Д.Брунер, Д.Хамблин, Г.Гейс, В.Коскарелли и др. Отечественная теория и практика осуществления технологических подходов к образованию отражены в научных трудах П.Я.Гальперина, Н.Ф.Талызиной, А.Г.Ривина, Л.Н.Ланды, Ю.К.Бабанского, П.М.Эрдниева, И.П.Раченко, Л.Я.Зориной, В.П.Беспалько, М.В.Кларина и др.

В то же время в подавляющем большинстве известных нам психолого-педагогических исследований отсутствует даже в качестве некой метафоры понятие «технологической культуры учителя» — того понятия, которое даже в упрощенной интерпретации «владение педагогическими (образовательными технологиями)» напрашивается само собой. Говорят об искусстве педагога, о педагогической технике, но «технологическая культура учителя» представляет своего рода табу.

На наш взгляд, это обстоятельство представляет собой не просто некий лингвистический феномен, но является весьма показательным социально-психологическим отражением именно российской ментальности.

По-видимому, только в российской педагогической психологии личностные качества учителя априорно приравнивают-

ся к профессиональным, причем зачастую эти качества никакого отношения к профессии не имеют. Еще в начале двадцатого века П.Ф.Каптерев писал: «личность учителя в обстановке обучения занимает первое место, те или другие свойства его будут повышать воспитательное влияние обучения» [1]. Но чего в сопоставлении с этим высказыванием стоит социальный портрет учителя, рисуемый сегодня в учебниках по педагогической психологии, например, так:

«В исследовании Л.М.Митиной было выделено более пятидесяти личностных свойств учителя (как профессионально-значимых качеств, так и собственно личностных характеристик). Приведем список этих свойств: вежливость, вдумчивость, взыскательность, впечатлительность, воспитанность, внимательность, выдержка и самообладание, гибкость поведения, гражданственность, гуманность, деловитость, дисциплинированность, доброта, добросовестность, доброжелательность, идейная убежденность, инициативность, искренность, коллективизм, критичность, логичность, любовь к детям, наблюдательность, настойчивость, ответственность, отзывчивость, организованность, общительность, политическая сознательность, порядочность, патриотизм, правдивость, педагогическая эрудиция, предусмотрительность, принципиальность, самостоятельность, самокритичность, скромность, справедливость, сообразительность, смелость, стремление к самосовершенствованию, тактичность, чувство нового, чувство собственного достоинства, чуткость, эмоциональность. Этот общий перечень свойств

составляет психологический портрет идеального учителя» [2].

Здесь наверно имеет смысл полностью согласиться с Т.В.Добудько в том, что, «анализ педагогической литературы, посвященной проблеме «учитель как субъект педагогической деятельности», позволяет говорить о том, что во многих работах психологический портрет идеального учителя представляет собой не что иное как выражение социальных ожиданий по отношению к учителю ... или же перечень весьма размытых требований к педагогической деятельности, обусловленных ее технологией... основное место в таких портретах отведено далеко не качествам, связанным с профессией педагога вообще и с преподаваемым предметом в частности» [3].

Безусловно, такого рода социальные ожидания имеют под собой, возможно, и не осознаваемую многими глубоко объективную основу, суть которой заключается в том, что весьма значительны трудности в организации оперативного и долговременного общественного и государственного контроля за результативностью педагогической деятельности отдельного учителя. Если говорить, проще, то педагогическая деятельность относится к числу плохо контролируемых со стороны социума.

Эти социальные ожидания, помноженные на российскую ментальность, проявляющуюся наиболее ярко в высказываниях типа «учитель должен проявлять заботу о детях, любить детей, действовать в их интересах», определяют весьма пестрый конгломерат имеющих хождение сегодня педагогический идей.

Их совокупность классифицируется весьма просто.

С одной стороны учебный процесс рассматривается как некий механизм, функционирующий на основе тех или иных образовательных технологий, должных обеспечивать достижение определенных и принципиально диагностируемых образовательных целей. Плохо или хорошо, но именно эта идея реализуется в современной школе.

С другой – образовательный процесс трактуется как некий организм, в рамках

которого осуществляется освоение нового не до конца очерченного опыта, развитие личности и т.п.

Причем, как правило, развитие указанных подходов осуществляется в рамках жесткого противопоставления традиционной информационно-образовательной и современных личностно-ориентированных образовательных парадигм. При этом, и это тоже парадокс российской ментальности, достаточно широко используется немислимое, на наш взгляд, словосочетание – «технологии личностно - ориентированного обучения».

Впрочем, все объясняется достаточно легко.

Понятно, что грешит игнорированием уникальности человеческой личности отождествление учебного процесса с дидактической машиной, о которой писал еще Я.А.Коменский:

«Для дидактической машины необходимо отыскать:

- 1) твердо установленные цели;
- 2) средства, приспособленные для достижения этих целей; твердые правила, как пользоваться этими средствами, чтобы было невозможно не достигнуть цели» [4].

В то же время ясно и то, что гипертрофированное признание уникальности каждого человека нереализуемо в массовой образовательной практике в силу весьма жестких социально-экономических ограничений в воплощении всевозможных концепций самоактуализации, самореализации и прочих самостей.

Ясное различие желаемого и возможного при осуществлении любого образовательного процесса (что, попутно заметим, не свойственно как российской ментальности, так и российской педагогической науке) предполагает избавление как от грез о проекции социально-инженерной идеологии в сферу дидактики, в рамках которой обучение может и должно представлять собой полностью контролируемый процесс с жестко фиксированными результатами, так и от иллюзий относительно возможностей практической реализации в массовой образовательной практике тех или иных разновидностей теории «свободного воспитания».

Представляется, что, с одной стороны, информационная эффективность любой образовательной технологии определяется некоторыми вероятностными рамками, а с другой – в условиях широкой информатизации социума становится все более очевидным снижение роли образования как социального института «коррекции и трансляции менталитета».

Игнорирование этих фактов – характерная черта российской ментальности, и, как ни странно, мощнейший тормоз на пути развития российского образования. До сих пор образование остается сферой кустарного производства, а учитель ремесленником – причем, если суммировать оценки современной школы – плохим ремесленником. И отсутствие в психолого-педагогической литературе термина «технологическая культура учителя» свидетельствует лишь об одном. В коллективном сознании российского социума учитель до сих пор остается неким средним между шаманом и гуру, владеющим тем или иным предметом и некоторыми приемами педагогической техники.

Достаточно взглянуть на современную школу под описанным нами углом зрения для того, чтобы сразу понять: либо профессиональная подготовка учителя конечной целью должна иметь формирование технологической культуры учителя как способности к практической реализации образовательных технологий, как гарантий достижения диагностируемых образовательных целей, либо уровень образованности российского социума в условиях «информационного бума» будет падать все ниже и ниже.

Как отмечалось выше, что термин «технологическая культура учителя» практически не употребляется в современной дидактической литературе, хотя в первом приближении допускает вполне логичные определения через весьма популярное сегодня понятие «педагогическая технология». Например, так: «Технологическая культура учителя – умение использовать адекватным образом весь набор педагогических технологий в своей повседневной, профессиональной деятельности». При таком подходе дело, на первый взгляд, оста-

ется за малым. Для корректного использования термина достаточно определить упомянутый набор педагогических технологий. Но тут-то и возникают проблемы, поскольку термин «педагогическая технология» отнюдь не имеет общепризнанной трактовки в современной российской педагогике.

По-видимому, это понятие получило хождение в советско-российской дидактике с момента появления работ В.П.Беспалько, который определял педагогическую технологию как «проект определенной педагогической системы, реализуемой на практике», предполагающий предварительное проектирование учебно-воспитательного процесса; определение структуры и содержания деятельности учителя и учебно-познавательной деятельности учащегося, определение целей обучения, целостное представление учебно-воспитательного процесса, гармоничное взаимодействие всех элементов педагогической системы, обеспечение высокой стабильности успехов в обучении практически любого числа учащихся [5]. Иная не менее «размытая» трактовка представлена в работе Д.В.Чернилевского, О.Н.Филатова, в которой технология обучения определяется как: «системный комплекс психолого-педагогических процедур, включающих специальный подбор и компоновку дидактических форм, методов, способов, приемов и условий, необходимых для процесса обучения» [6]. В.А.Сластенин и др. определяет технологию обучения как «законосообразную педагогическую деятельность, реализующую научно обоснованный проект дидактического процесса и обладающую более высокой степенью эффективности, надежности и гарантированности результатов, чем это имеет место при традиционных методиках обучения» [7]. Поэтому нет ничего удивительного в том, что под категорию педагогических технологий подпадают: коллективные способы обучения, технологии личностно-ориентированного образования, технология знаково-контекстного обучения, игровые технологии, активные методы обучения, витагенное обучение с голографическим методом проекций, про-

блемное обучение, информационные технологии обучения, программированное обучение, технологии интегративного обучения, вальдорфская педагогика, педагогические технологии авторских школ, авторская педагогическая технология С.Н.Лысенковой, технология развивающего обучения, этнопедагогические технологии, дистанционное образование. [8]. А в целом, педагогические технологии классифицируются по уровню применения, по философской основе, по ведущему фактору психического развития, по концепции усвоения, по ориентации на личностные структуры, по характеру содержания и структуры, по организационным формам, по типу управления познавательной деятельностью, по подходу к ребенку, по преобладающему (доминирующему) методу, по направлению модернизации существующей традиционной системы, по категории обучающихся. [9].

В настоящее время педагогические технологии рассматриваются и как один из видов «человековедческих» технологий, базирующихся на теориях психодидактики, социальной психологии, кибернетики, управления. Под ними, как правило, понимают, последовательную взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса. Фактически педагогическая технология — это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий. Технологическая цепочка педагогических действий, операций, коммуникаций выстраивается строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного ожидаемого результата; элементы педагогической технологии должны, с одной стороны, быть воспроизводимы любым учителем, а с другой — гарантировать достижение планируемых результатов (стандарта). Органической частью педагогической технологии выступают диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности.

Естественно, что при такой постановке вопроса термин «технологическая культура учителя», трактуемый в соответствии с приведенным выше определением тождественен термину «педагогическая культура, а потому излишен.

Но здесь вопрос гораздо глубже, нежели простая схоластика. Как нам представляется, появление термина «педагогическая технология» явилось своеобразной рефлексией коллективного субъекта педагогической деятельности на сложившуюся ситуацию в системе образования. Известно, что образование на современном этапе представляет собой своего рода «кустарную» часть сферы общественного производства, а педагогическая деятельность относится к числу «слабо диагностируемых» в том плане, что контроль за ней со стороны государства, общества, да и самого потребителя образовательных услуг пока принципиально неосуществим. В этих условиях попытки добиться каких-либо гарантированных, воспроизводимых результатов в образовательном процессе и нашли, собственно, отражение в разработке педагогических технологий. Но если отличительным признаком педагогической технологии рассматривать воспроизводимость результатов, то следует признать исключительную несовместимость словосочетания «авторская технология», «методика Шаталова» и т. д. Более того, видится абсолютно некорректным рассмотрение педагогических технологий с позиций их философских и иных (например, ценностных) оснований — это скорее удел педагогических систем. В конце концов, ну не может быть технология производства автомобилей марксистской, гегелевской или какой-то иной.

С нашей точки зрения, наиболее продуктивным выступает подход, в соответствии с которым педагогическая деятельность (да и, пожалуй, любая другая) должна рассматриваться как совокупность ее алгоритмов — единственного средства «для объективного выражения (экспликации) профессиональных знаний, умений и навыков, тех нормативных и допустимых инициативных действий и взаимодействий, которые вне алгоритмизации остаются

ся имплицитным достоянием личного опыта квалифицированных специалистов, а значит, остаются малодоступными для передачи этого опыта через обучение» [10]. В этом случае речь, очевидно, должна идти о тех алгоритмах или технологиях педагогической деятельности, в рамках которых учитель выступает, по меткому выражению М.В.Кларина, «оператором дидактических средств» [11]. Совершенно понятно, что таких технологий не слишком много. по большей части алгоритмы педагогической деятельности – это эвристические алгоритмы, в которых “последовательности действий выявлены не полностью, частично, поэтому искомый результат достигается не всегда, не достоверно” [10].

Определение таких технологий (в полном смысле этого слова) достаточно легко осуществляется, исходя из функциональной модели педагогической деятельности, предложенной в работе Т.В.Добудько [3].

В соответствии с этой моделью выделяется *информационно-ориентационная деятельность* (включающая в себя стадию целеполагания, актуализацию, поиск и обработку информации, необходимой для достижения сформулированных целей); *моделирующая деятельность* (в ее рамках осуществляется построение информационных моделей учебного процесса); *мобилизационная деятельность* (в качестве ее целей выступают: формирование познавательной активности учащихся, их ценностных ориентаций и установок, стимулирование учебной мотивации и т.п.); *трансляционная деятельность*; *контрольно-оценочная деятельность*; *аналитическая*.

Даже беглый анализ этой модели позволяет утверждать, что при нашем понимании термина «технологии педагогической деятельности» речь может идти только о технологиях: 1) информационно-ориентационной деятельности, причем исключительно в плане поиска, сбора и обработки информации, но не в плане целеполагания; 2) предъявления учебной информации с помощью технических средств обучения («живое слово учителя» принци-

пиально не технологизируемо, хотя обучение ораторскому искусству подчас приносит свои плоды, правда, отнюдь не в массовой практике); 3) контрольно-оценочной деятельности, осуществляемой с использованием объективных методов критериально-ориентированного тестирования (но не в традиционных рамках экспертных оценок).

На наш взгляд, сказанное выше выступает достаточным основанием для следующей трактовки дидактической категории «технологическая культура учителя»:

Технологическая культура учителя – умение использовать адекватным образом набор технологий педагогической деятельности (включающий в себя: технологии информационно-ориентационной деятельности, технологии предъявления учебной информации, технологии контрольно-оценочной деятельности) в своей повседневной работе.

Думается, что при такой интерпретации технологическая культура выступает одной из главных целей и ценностей высшего педагогического образования, причем инвариантной относительно тех или иных образовательных парадигм.

Как представляется, и весьма модный в современной российской педагогике «компетентностный» подход к проблеме образования не является разумной альтернативой «технологическому». Заимствованный из стран Запада он легко прижился на отечественной ниве просвещения, поскольку вполне соответствует духу российской педагогической психологии. Для доказательства последнего вполне достаточно сопоставить приведенный выше список профессионально значимых качеств учителя с перечнем «компонентов компетентности» по (Дж.Равену [12]) – характеристик и способностей людей, позволяющих им достигать личностно значимых целей – независимо от природы этих целей и социальной структуры, в которой эти люди живут и работают. Этот перечень выглядит так:

Тенденция к более ясному пониманию ценностей и установок по отношению к конкретной цели. Тенденция контролировать свою деятельность. Готов-

ность и способность обучаться самостоятельно. Поиск и использование обратной связи. Уверенность в себе. Самоконтроль. Адаптивность: отсутствие чувства беспомощности. Склонность к размышлению о будущем: привычка к абстрагированию. Внимание к проблемам, связанным с достижением поставленных целей. Самостоятельность мышления, оригинальность. Критическое мышление. Готовность решать сложные вопросы. Готовность работать над чем-либо спорным и вызывающим беспокойство. Исследование окружающей среды для выявления ее возможностей и ресурсов (как материальных, так и человеческих). Готовность полагаться на субъективные оценки и идти на умеренный риск. Отсутствие фатализма. Готовность использовать новые идеи и инновации для достижения цели. Знание того, как использовать инновации. Уверенность в благожелательном отношении общества к инновациям. Установка на взаимный выигрыш и широта перспективы. Настойчивость. Использование ресурсов. Доверие. Отношение к правилам как указателям желательных способов поведения. Способность принимать правильные решения. Персональная ответственность. Способность к совместной работе ради достижения цели. Способность побуждать других людей работать сообща ради достижения поставленной цели. Способность слушать других людей и принимать во внимание то, что они говорят. Стремление к субъективной оценке личностного потенциала сотрудников. Готовность разрешать другим людям принимать самостоятельные решения. Способность разрешать конфликты и смягчать разногласия. Способность эффективно работать в качестве подчиненного. Терпимость по отношению к различным стилям жизни окружающих. Понимание плюралистической политики. Готовность заниматься организационным и общественным планированием.

По мнению Дж.Равена, компетентность включает в себя не только способности, но подразумевает внутреннюю мотивацию, которая не входит в понятие способности как таковой:

«Компетентность включает в себя не только интеллект, и многие ее компоненты в последнюю четверть века не получали должного внимания со стороны работников среднего и высшего образования... Следует еще раз подчеркнуть, что компетентность включает в себя не только способности. Она подразумевает также внутреннюю мотивацию, которая не входит в понятие способности как таковой. В прошлом педагоги относились к этому мотивационному компоненту даже с еще большим пренебрежением, чем к фактору способности. Но именно он должен служить опорным пунктом в процессе выявления и оценки компетентности» [12].

На самом деле, несмотря на столь «изысканное многообразие наукообразия», все достаточно банально. Вдумаемся в следующее высказывание:

«Равен (Ravenb 1984) провел анализ видов компетентности, необходимых для эффективного преподавания. Было установлено, что эффективно работающие преподаватели обладают способностью размышлять о личных качествах своих учеников и заботиться об их развитии, замечать, предвидеть и учитывать реакцию учеников, на деле демонстрировать свои собственные системы предпочтения и системы ценностей и глубоко личные способы мышления и переживания, приводящие к достижению поставленных целей, а также обладают способностью понимать и успешно воздействовать на внешние по отношению к школе социальные факторы, которые обычно ограничивают возможности работы. Таким образом, понимание психологических, социологических и политических аспектов производственной деятельности представляется основным условием эффективного преподавания, несмотря на то, что необходимые знания по психологии и социологии обычно не входят в программу обучения самих преподавателей» [12].

Как представляется, любой (не только «эффективный преподаватель»!) обладает «способностью размышлять о личных качествах своих учеников – вопрос насколько эффективно. Замечать, предвидеть и учитывать реакцию учеников способны

тоже все – здесь опять вопрос редуцируется к мере. Далеко не бесспорно, что учитель (преподаватель) должен на деле демонстрировать свои собственные системы предпочтения и системы ценностей – они могут отличаться от общепринятых и не в позитивную сторону. Что касается глубоко личных способов мышления и переживания, то по определению они у всех свои, а их демонстрация вряд ли априорно необходима. В итоге имеется порочный круг «эффективный преподаватель» – тот, который эффективен. А в сухом остатке – тривиальное утверждение о том, что будущий учитель должен изучать социологию и психологию.

Разумеется, социальная компетентность учителя, в сущности предполагающая определенный уровень развития его социальной ответственности, коммуникативных, мобилизационных и т.д. способностей, также должна быть в центре внимания высшей педагогической школы, но это тема отдельного разговора.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования // Избр. пед. соч. – М., 1982.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебное пособие. – Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 1997. – 480 с.
3. Добудько Т.В. Формирование профессиональной компетентности учителя информатики в условиях информатизации образования. – Самара: СамГПУ, 1999. – 340 с.
4. Коменский Я.А. Великая дидактика // Избр. пед. соч. – М., 1995.
5. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989.
6. Чернилевский Д.В., Филатов О.Н. Технология обучения в высшей школе. – М., 1996.
7. Гуманистическая парадигма и лично-ориентированные технологии профессионального педагогического образования. – М., 1999.
8. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей ред. В.С.Кукушкина. – Ростов н/Д: издательский центр «Март», 2002.
9. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998.
10. Суходольский Г.В. Введение в математико-психологическую теорию деятельности. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 1998.
11. Кларин М.В. Технология обучения: идеал и реальность. – Рига: Эксперимент, 1999.
12. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. – М.: «Когито-Центр», 2002. – 396 с.

TEACHER'S TECHNOLOGY CULTURE THROUGH RUSSIAN MENTALITY

© 2003 V.N.Aniskin

Samara Teachers Training University

The article focuses on the problem of teacher's technology culture as regarded through Russian mentality.