

В.А. Слостёнин
президент Международной академии наук
педагогического образования



ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ВЫЗОВЫ XXI ВЕКА

Доклад на международной научно-практической
конференции «Педагогическое образование:
вызовы XXI века»

Москва, 16–17 сентября 2010 г.

Москва–2010

Введение

Одной из ведущих тенденций XXI столетия является осознание того, что и устойчивое развитие общества, и преодоление проблем, с которыми оно сталкивается, и возможность дать ответ на вызовы нового тысячелетия зависят от состояния образования и образованности жителей планеты Земля. Сегодня становится всё более очевидным, что только профессионалы, способные делать дело и отвечать за него, могут обеспечить инновационное развитие общества, настроенного «на непрерывное обновление, на постоянные эволюционные преобразования социальных практик, демократических институтов, представлений о будущем, оценок настоящего, на постепенные, но необратимые перемены в технологической, экономической, культурной областях, на неуклонное повышение качества жизни» (Д.А. Медведев).

Кризисные явления, наблюдающиеся в современном образовании, выступают следствием отставания его от динамики развития науки, производства и общества. Образование оказалось в двусмысленном положении: с одной стороны, оно обуславливает научно-технический прогресс, а с другой – в недрах самого образовательного процесса отчётливо обнаруживается тенденция инерции, неизменности, существующего «status quo», внутреннего сопротивления инновациям в собственной области.

В сложившейся социальной ситуации объявленная Президентом России Национальная инициатива «Наша новая школа» представляет собой приоритетный национальный проект сбережения, развития и формирования человеческих ресурсов, а по существу – проект социокультурной модернизации общества на основе и через систему образования.

Эта инициатива определяет школу как институт, соответствующий целям опережающего развития. Это:

– Школа, обеспечивающая поддержку развития различных контингентов детей, и Школа развития личностной, социальной и профессиональной компетентности.

– Школа интеграции (инклюзии) детей с инвалидностью и ОВЗ в образование и общество и Школа развития одаренных.

– Школа, формирующая способность личности к познанию, творчеству, труду, и Школа предупреждения и профилактики социальных рисков.

Главная задача современной школы – это раскрытие способностей каждого ученика, воспитания личности, готовой к жизни в высокотехно-

логичном, конкурентном мире. Причём ключевой характеристикой образования становится не только передача знания и технологий, но и формирование творческих компетентностей, готовности к переобучению.

Новые школы – это новые учителя. Понадобятся педагоги, как глубоко владеющие психолого-педагогическими знаниями и понимающие особенности развития школьников, так и являющиеся профессионалами в других областях деятельности, способные помочь ребятам найти себя в будущем, стать самостоятельными, творческими и уверенными в себе людьми. Чуткие, внимательные и восприимчивые к интересам школьников, открытые ко всему – таким видится образ учителя современной школы.

Давно замечено, что педагогическое образование принимает оптимальный вид, если в его целостной структуре достигнуто динамическое равновесие двух основных процессов – функционирования и развития. Между тем, у нас ещё сохраняется приоритет функционирования в ущерб развитию. Процесс развития педагогического образования до сих пор не сопоставим по всем позициям с процессом функционирования и производства сложившейся системы, что существенно тормозит воспроизводство нового поколения педагогических кадров.

Начать с того, что по сравнению с другими развитыми странами Россия готовит самого дешёвого учителя. Учебно-материальная база педагогических учебных заведений долгие годы остаётся неудовлетворительной. По существующим нормативам учебно-лабораторная площадь на одного студента должна составлять минимум 14,5 кв.м, а фактически она едва достигает 6,7 кв.м, в педагогических колледжах – 5,8 кв.м, местами в общежитиях обеспечено лишь 52% студентов.

В системе российского педагогического образования возобладали технократические и сциентистские традиции, следствием чего массовый учитель оказывается недостаточно обученным «универсальному» умению – умению педагогически мыслить и педагогически действовать. Профессиональная подготовка учителя до настоящего времени не формирует у него системного видения педагогической действительности. В результате педагогическая деятельность, к выполнению которой готовится студент, распадается для него на ряд слабо связанных друг с другом функциональных деятельностей.

По результатам мониторинга специалистов Психологической службы образования РФ, современный учитель не умеет организовать урок в деятельностной парадигме, деятельность в группе, работу с различными категориями детей, с другими участниками образовательного процесса (учитель, директор, психолог, руководитель), не знает психологии, психофизиологии и физиологии (особенно детей), типологии детских проблем (детства в целом), не владеет общей психологической культурой общения, здоровьесберегающими технологиями.

Опознавательный знак XXI века – профессиональная компетентность учителя. В ее состав входят владение современными технологиями развивающего образования, ориентация на развитие креативной личности, способность «видеть» многообразие учащихся, учитывать в образовательном процессе возрастные, индивидуальные и личностные особенности различных контингентов детей (одаренных, девиантных и делинквентных, с ограниченными возможностями здоровья, с задержками в развитии и др.) и реагировать на их потребности, способность улучшать среду обитания, проектировать комфортную социализацию и профессиональную карьеру молодого человека.

В процессе профессиональной подготовки учителя происходят серьезные «западания» методологического уровня рассмотрения педагогических явлений в их целостности и со всеми присущими им противоречиями. Между тем методологические регулятивы – инструмент не только теоретической, но и практико-преобразующей деятельности учителя в сложных и динамично развертывающихся процессах обучения, воспитания и развития. Поэтому ставка сегодня должна быть сделана не столько на методику, сколько на методологию. Никакая самая изощренная методическая и технологическая выучка не избавляет учителя от необходимости владеть методологией образовательного процесса, его закономерностями, движущими силами, противоречиями, т.е. всем тем, что дает ключ к педагогически целесообразным режимам обучения и воспитания, к принятию творческих и профессионально обоснованных решений.

В поисках средств формирования у будущих учителей методологической культуры необходимо отрабатывать эвристики педагогического анализа, требования концептуальности, проблемности, операциональности, соотнесенности с жизненным опытом, которым должен отвечать современный образовательный процесс.

Обращаясь к решению неисчислимого множества типовых и оригинальных педагогических задач, учитель, как исследователь, строит свою деятельность с общими правилами эвристического поиска. Постоянная направленность мыслительных процессов на решение педагогических задач, актуализация разнообразных комплексов знаний, стратегий и тактик профессионального поведения и деятельности учителя придают его мышлению своеобразный характер, формируют специфический для других профессий склад ума.

При всей массовости педагогической профессии для овладения ею нужна довольно жесткая структура способностей и личностных качеств, определенная социально-психологическая предрасположенность. К сожалению, система педагогической профориентации и психологической службы диагностики и отбора абитуриентов сегодня находятся в запущенном состоянии.

Национальная образовательная инициатива активно выступает за серьезную модернизацию педагогического образования. Она предусматривает внедрение обязательных курсов переподготовки и повышения квалификации на базе лучших российских вузов. Средства на повышение квалификации должны будут предоставляться с необходимостью выбора образовательных программ, а педагогические вузы должны быть постепенно преобразованы либо в крупные базовые центры подготовки учителей, либо в факультеты классических университетов. Намечено привлечь для работы в школах тех, кто способен обеспечить более качественное образование для старшеклассников, включая, кстати, и квалифицированных специалистов, которые не имеют педагогического образования. Для них будут созданы краткосрочные специализированные курсы.

Эти нововведения вызывают определенное беспокойство, порождают ряд вопросов, требующих нетривиальных решений. Во-первых, большинство классических университетов таковыми в действительности не являются, поскольку многие из них только сменили вывеску и не в состоянии дать студентам ожидаемую фундаментальную научную подготовку. Во-вторых, планируемые крупные научные центры подготовки учителей не смогут удовлетворить начинающие расти потребности специалистов для всех регионов страны. В-третьих, предлагаемые меры выражают недоверие педагогическому образованию и фактически разрушают его, не учитывая, что оно выдержало испытание временем, хотя и нуждается в обновлении.

Серьезные риски ожидают педагогические учебные заведения, преобразованные в муниципальные образовательные учреждения. В обмен на мнимую самостоятельность они вполне могут лишиться гарантированных бюджетных ассигнований.

Наиболее чувствительный удар наносится психолого-педагогическому образованию, а, в конечном счете, массовой школе. Глубина специальной (предметной) подготовки служит безошибочным критерием профессиональной компетентности учителя. Вместе с тем, нельзя не видеть, что специфика педагогического образования, отличающая его от подготовки специалистов любого другого типа, заключается в том, что научный материал, осваиваемый будущим педагогом (факты, закономерности, понятия, теории, мировоззренческие выводы, а также аппарат «своей» науки), выполняет в его деятельности инструментальную функцию, т.е. выступает в качестве средства и механизма воздействия на формирующуюся личность растущего человека, на становление его духовных потребностей и профессиональных намерений. И никакие курсы, никакие магистратуры не заменят преподавателю тонкого знания психологии школьников, профессионального владения педагогическими технологиями.

Сегодня происходит возрастание роли психолого-педагогической культуры и компетентности учителя. В этих условиях крайне важно раскрыть, например, педагогику в качестве специальной области гуманитарного знания, с присущими ему ценностями, субъект – субъектным, принципиально – диалогическим отношением к предмету своего изучения. Без коррекции с этих позиций содержания педагогического образования неизбежно ускорение развития ущербного, догматического мышления у студентов. Существующая сегодня определенная инфантильность по отношению к философским, духовно-нравственным основаниям педагогической деятельности объясняет преимущественную ориентацию будущих специалистов на рационализированный выбор средств, приемов, форм педагогического воздействия, отсутствие сколько-нибудь продуманных мер, побуждающих будущих учителей к осмыслению образовательного процесса как сферы их морального творчества, смысложизненного, мировоззренческого самоопределения.

Ученые и практики обращают внимание на узость и аисторизм педагогической картины мира, которая формируется у наших выпускников. Эта картина грешит европоцентризмом, в ней не представлены иные, отличные от принятых в Европе, стили воспитания. Чтобы мир образования предстал перед студентами более панорамно, во всей его исторической конкретике, необходимо продолжить курс сравнительной педагогики, обогатить содержание всех психолого-педагогических дисциплин историко-этнографическим материалом, а в предметах обществоведческого цикла особо выделить проблему социокультурной детерминации воспитательных систем, объективной обусловленности их вариативности и многообразия. К этому можно было бы добавить, что отсутствие в содержании педагогического образования достаточно ёмких сведений о народной педагогике ведёт к определённому «манкуртизму», обескровливает идею народности воспитания (которая, кстати, в учебниках по истории педагогики «кончается на К.Д. Ушинском и вместе с ним»). По данным проведённого обследования, будущие и работающие учителя не готовы сколько-нибудь конструктивно судить о социализирующей функции религии.

Педагогическое образование как наукоемкая сфера духовного производства, может достойно ответить на вызовы XXI века, если его цивилизованному развитию благоприятствует социально-экономическая политика государства, а само оно строится на лежащих внутри его методологических основаниях.

Глава I. Субъектно-деятельностное содержание профессионально-личностного развития учителя

Сложившиеся к настоящему времени теоретические представления о системе педагогического образования, сохраняющие традиционную приверженность «знаниевой» парадигме профессиональной деятельности учителя, оказались неспособными создавать концептуальные основания для прорыва к радикально новой практике подготовки педагога, ориентированной в стратегическом плане на реализацию личностной, субъектной, деятельностной, индивидуально-творческой природы образования.

В поисках средств преодоления технократической ограниченности профессионального педагогического образования сегодня чрезвычайно актуализируется перевод его в качественно новое состояние, отражающее такой тип педагогической деятельности, который характеризуется превращением духовного мира учителя в ведущий компонент содержания образования, приоритетом личностно-развивающей функции, его органическим взаимодействием с социумом и реальной ситуацией жизнедеятельности воспитанников.

Выполнить свое историческое предназначение может лишь педагог, наделенный особым типом профессионального ученика как личности, как индивидуальности, как субъекта познания, труда и общения. Это может быть реализовано лишь на основе построения соответствующей стратегии педагогической деятельности учителя, обретающей принципиально новый смысл – поддержку человека в автономном духовном самостроительстве, формирование потребности в жизненном самоопределении. Эта деятельность принимает характер диалога, сотрудничества, сотворчества взрослого и ребенка, в которых доминирует взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом.

Профессиональная деятельность – основная форма активности субъекта, главная сфера творческой самореализации учителя, представляющая ему возможность удовлетворять многообразную гамму потребностей, раскрывать свои способности, утверждать себя как личность, достигать определенного социального статуса и т.д.

Исследуя особенности системогенеза профессионально-педагогической деятельности, ее развитие правомерно рассматривать в двух аспектах – в аспекте осуществления деятельности, когда предметом иссле-

дования выступает развитие ее структурных компонентов, и в аспекте самодвижения деятельности. Во втором случае движущим началом педагогической деятельности учителя выступают накапливаемые в ее процессе потенциальные возможности, которые в определенных условиях могут перерастать уровень исходных требований ситуаций, образуя «избыток, обладающий «динамизирующим деятельностью эффектом» (В.А. Петровский). Только взятое в единстве этих аспектов развитие профессиональной деятельности учителя будет способствовать воспроизведению подлинной картины ее динамики, а также оптимизировать данный процесс в системе непрерывного педагогического образования.

В исследованиях нашей научной школы установлен факт системной детерминации развития профессиональной деятельности учителя факторами социального и личного характера: процессами обновления, которые происходят в обществе и в школе, характером обучения в вузе и профессиональным опытом учителя, его профессионально-педагогическим мышлением, личными качествами, внутренними психическими процессами и др. При этом ведущую роль играют внутренние регуляторы деятельности, связанные с мотивационно-целевой и ценностно-смысловой сферой личности педагога (О.П. Морозова).

Сегодня все более осознается, что системообразующим фактором педагогического образования выступает антропологический подход, позволяющий вывести его на уровень практического человекознания. Этот подход обеспечивает взаимосвязь и единство социогуманитарной, культурологической, психолого-педагогической и предметно-специальной подготовки учителя, вооружение его системным антропологическим знанием, ядро которого составляют педагогика и психология.

Общая цель дисциплин психолого-педагогического цикла заключается в освоении студентами современных научных представлений о становлении – развитии человека в образовательных процессах. Общность предмета дисциплин этого цикла – человек в процессах его становления-развития – предполагает взаимообусловленность и своеобразие подходов к его анализу:

- психологическая природа человека и закономерности его развития;
- личность (ребенок и взрослый) в образовательных процессах различного типа;
- образовательные системы в историческом и современном социокультурном пространстве, принципы их конструирования и прогнозирования;
- способы и средства (технологии) обучения и воспитания.

Психолого-педагогическое образование является непременным условием формирования профессиональной компетентности учителя как его функциональной и личностной готовности к продуктивному решению педагогических задач.

Между тем уровень психолого-педагогической культуры «типичного» учителя сегодня далеко не удовлетворяет запросы современного общества, не отвечает нуждам и надеждам реальных людей – школьников, их родителей, самих педагогов. Положение в сущности критическое и кризисное, так как психолого-педагогическая некомпетентность наставника проецируется, многократно возрастающая, на умы, души и судьбы учащихся, равно как и окружающих их людей. Этот разрушительный и неуправляемый процесс решительно противопоказан образованию в его классическом понимании и общественно необходимом функционировании.

В системе педагогического образования по-прежнему сохраняется неправдиво-заниженный статус предметов психолого-педагогического цикла, отсутствуют внутренняя целостность и преемственность составляющих его дисциплин. Они разобщены не только между собой, но и с другими смежными дисциплинами. Вследствие этого происходит фактическое изымание из рассмотрения самого общественного процесса реального человека (ребенка) в его конкретной деятельности, в его многообразной субъектности и субъективности.

К сожалению, удивительно живучим оказался предрассудок, согласно которому «достаточно быть образованным, чтобы образовывать других»; достаточно знать теорию функций или страноведение, чтобы быть полноценным учителем, профессионально готовым к сотворению личности воспитанника. Может быть, именно поэтому психолого-педагогический цикл отвечает нуждам и надеждам реальных людей – школьников, их родителей, самих педагогов. Положение в сущности критическое и кризисное, так как психолого – педагогическая некомпетентность наставника проецируется, многократно возрастающая, на умы, души и судьбы учащихся, равно как и окружающих их людей. Этот разрушительный и неуправляемый процесс решительно противопоказан образованию в его классическом понимании и общественно необходимом функционировании.

В системе педагогического образования по-прежнему сохраняется неоправданно-заниженный статус предметов психолого-педагогического цикла, отсутствуют внутренняя целостность и преемственность составляющих его дисциплин. Они разобщены не только между собой, но и с другими смежными дисциплинами. Вследствие этого происходит фактическое изымание из образовательного процесса реального человека (ребенка) в его конкретной деятельности, в его многообразной субъектности и субъективности.

К сожалению, удивительно живучим оказался предрассудок, согласно которому «достаточно быть образованным, чтобы образовывать других»; достаточно знать теорию функций или страноведение, чтобы быть полноценным учителем, профессионально готовым к сотворе-

нию личности воспитанника. Может быть, именно поэтому психолого-педагогический цикл все более напоминает в государственных образовательных стандартах «шагреновую кожу», вытесняется на периферию профессионального педагогического образования. Если дело пойдет и дальше таким путем, тогда отпадает необходимость в существовании специализированных образовательных учреждений, предназначенных для формирования педагогического корпуса страны.

В проектировании содержания педагогического назрел ряд противоречий, одно из которых видится между абстрактным предметом учебно-познавательной деятельности студентов (тексты, знаковые системы, программы действий) и реальным предметом усваиваемой профессиональной деятельности, где знания не даны в чистом виде, а заданы в общем контексте образовательных процессов и ситуаций. При этом, если в учебной деятельности информация является ее предметом, то в профессиональной деятельности она должна превратиться в средство регуляции последней.

Существующая в настоящее время информационная модель педагогического образования отождествляет его содержание с учебным материалом, который выступает дидактической версией соответствующей научной отрасли. Поэтому конструирование учебного содержания сводится к отбору основных знаний, структурированных и адаптированных к задачам обучения и возможностям обучающихся. При этом сами культурные способы мышления и деятельности, которыми пользовались ушедшие поколения, остаются скрытыми. Сведение мышления к знанию, а содержание – к учебному материалу ориентирует профессионально-педагогическое образование на усвоение готовых знаний, а не на проектирование способов их употребления (В.А. Болотов, Ю.В. Громыко, В.В. Давыдов, В.В. Сериков, В.И. Слободчиков). Основной недостаток современной дидактики высшей педагогической школы – в её стремлении «пересадить» в сознание педагога выхваченные из живого потока педагогической реальности готовые образцы решения профессионально-педагогических задач. Этот подход часто терпит неудачу, так как опыт, к которому приобщаются студенты, оказывается навязанным извне и потому психологически необоснованным (С.Г. Вершловский, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская).

Значительная часть существующих сегодня противоречий может быть преодолена, если в основу профессионально-личностного развития учителя положено содержание педагогической деятельности, которая предстает как последовательное восхождение от недифференцированной направленности на сферу труда учителя к овладению стандартами педагогического профессионализма и далее к развитию индивидуально-авторской, концептуально-целостной системы деятельности педагога.

К сожалению, в пространственно-временном континууме профессионального становления и функционирования современного учителя отмечаются явления деформации, а иногда стагнации отдельных компонентов и даже деятельности в целом, утраты её ценностно-смысловых оснований, ориентации на жестко формальные результаты, нежелания отказаться от сложившихся порой устаревших стереотипов и т.п. Возникла устойчивая тенденция отчуждения учителя от своей профессиональной деятельности, от школы, от ребенка.

Именно педагогический труд учителя задает субъектно-деятельностное содержание его личностно-профессионального развития.

Анализируя специфические особенности педагогической деятельности, М.С. Каган выделил в ней следующие характеристики:

- по содержанию – это образовательная деятельность, направленная на выполнение и изменение учебного плана, методов обучения, преобразования уровня знаний учащихся, их тезауруса, а также многих сторон личности самого педагога;

- по форме – это коммуникативная деятельность, включающая непосредственное или опосредованное общение;

- по структуре – это ценностно-ориентационная деятельность, связанная с формированием системы ценностей педагога и переноса её на учащихся.

По определению Ю.Н. Кулюткина, педагогическая деятельность есть своеобразная «метадеятельность», то есть деятельность по организации другой деятельности, а именно деятельности учащихся.

С точки зрения С.М. Годника, сущность педагогической деятельности заключается в объект-субъектном преобразовании личности.

На субъектно-деятельностный характер профессионально-личностного развития студентов одним из первых обратил внимание А.А. Вербицкий, выдвинувший концепцию контекстного обучения. Согласно этой концепции, процесс профессионального становления специалиста представляет последовательное моделирование всей системы форм, методов и средств обучения (традиционных и новых), предметного содержания усваиваемой студентами профессиональной деятельности с помощью трех типов взаимосвязанных моделей – семиотической, имитационной и социальной. В своей совокупности они образуют динамическую модель перехода студентов от учебной к профессиональной деятельности.

В наших предшествующих исследованиях было установлено, что объектом профессиональной деятельности учителя является не сам по себе ребенок, а педагогический процесс. Основной единицей этого процесса выступает педагогическая задача. Вот почему педагогическая деятельность может быть представлена как взаимосвязанная последовательность решения бесчисленного множества типовых и оригинальных педагогических задач различного класса и уровня сложности. Любая

педагогическая задача всегда отражает ту или иную педагогическую ситуацию, соотношенную с целью её осуществления.

Учитель, выполняя свою профессиональную деятельность, самой логикой действительности, согласно И.Ф. Исаеву, поставлен перед необходимостью решения следующих бинарных педагогических задач:

- аналитико-рефлексивные (анализ и рефлексия целостного педагогического процесса, его элементов, возникающих затруднений, осознание и самооценка педагогом своей субъектности, переосмысление и преодоление стереотипов личностного опыта и деятельности);

- конструктивно-прогностические (построение целостного педагогического процесса, планирование, прогнозирование результатов и последствий принимаемых решений);

- ограничительно-деятельностные (реализация различных вариантов образовательного процесса, сочетание многообразных видов педагогической деятельности);

- оценочно-информационные (сбор, обработка и хранение информации о состоянии и перспективах развития педагогической системы, её оценка);

- коррекционно-регулирующие (коррекция протекания педагогического процесса, установление необходимых коммуникативных связей, регуляция и поддержка).

Вполне очевидно, что проектирование субъектно-деятельностного содержания профессионально-личностного развития учителя должно по возможности моделировать задачу структуру его педагогической деятельности.

В соответствии с задачным подходом построение субъектно-деятельностного содержания профессионально-личностного развития педагога предусматривает проблематизацию и концептуализацию средств его реализации; мотивированное самоопределение педагога; моделирование и выстраивание общей системы ценностей как основания для развития педагога; оптимизацию структуры смысловых и организационно-управленческих связей; рефлексивность.

Особым механизмом развертывания субъектно-деятельностного содержания субъектного развития педагога выступает трансформация предметного знания в знание учебное, заключающее в себе способы профессиональных действий. Это станет возможным, если профессионально-педагогические задачи, к решению которых готовится будущий специалист, преобразуются в задачи учебные.

Как дидактический аналог профессионально-педагогических задач, учебные задачи, осуществляемые в вузовском образовательном процессе включают ценности (смыслы), знания, способы деятельности.

Ценности (смыслы) отражают избирательное отношение субъекта к деятельности, к педагогической профессии, к детям, к самому себе, слу-

жат программно-целевым, нравственно-психологическим и духовным основанием профессиональных действий.

Знания связаны с мышлением и мыслящей личностью, с её когнитивной и мыследеятельностной сферой.

Способы деятельности соединяют в себе совокупность упорядоченных действий субъекта. Если человек включен в деятельность и осознает, как он её выполняет, какие смены выделяет и переносит на организацию других ситуаций – это означает, что он усваивает деятельностное содержание (Ю.В. Громько).

Покажем на конкретном примере процесс преобразования профессионально-педагогических задач в задачи учебные.

Так, в структуре профессионально-педагогических задач, как уже отмечалось, были выделены аналитико-рефлексивные задачи. В образовательном процессе учреждений профессионального педагогического образования они могут быть поставлены и сформулированы как задачи учебные:

- ♦ Развитие у студентов интереса к своему внутреннему миру и внутреннему миру других людей, осознание их самооценки.
- ♦ Развитие рефлексивных и эмпатических способностей, интереса к учительской профессии и дисциплинам психолого-педагогического цикла.
- ♦ Развитие профессионального образа «Я».
- ♦ Развитие позитивного принятия личности ребенка, осознание гуманистического потенциала педагогических стратегий.
- ♦ Развитие познавательной самостоятельности, индивидуально-творческих возможностей студентов.
- ♦ Развитие потребности в личностном и профессиональном самосовершенствовании.
- ♦ Создание информационно-субъектного поля.
- ♦ Актуализация педагогической рефлексии.
- ♦ Развитие способности к самопроектированию жизненного и профессионального пути.
- ♦ Формирование умений моделирования фрагментов профессионально-педагогической деятельности.
- ♦ Активизация процессов самовыражения и самореализации студентов в учебно-профессиональной деятельности.
- ♦ Развитие проектной культуры будущего учителя.
- ♦ Стимулирование поиска индивидуального стиля и создания моделей будущей профессиональной деятельности студентов.
- ♦ Совершенствование навыков практического жизнотворчества студентов.
- ♦ Формирование потребностей в самоанализе и коррекции учебно-профессиональных и жизненных достижений.

Процесс решения такого рода учебных задач позволяет будущему педагогу переходить от содержательно-отражательного уровня к деятельностно-конструктивному и проектно-содержательному способу получения и передачи профессионально-значимых знаний. Деятельностное содержание профессионально-личностного развития педагога формирует у него фундаментальную способность становиться и быть подлинным субъектом собственной деятельности в профессиогенезе.

Опираясь на теоретический и конструктивно-генетический анализ, мы пришли к убеждению, что интегральной целью современного педагогического образования является профессионально-личностное развитие учителя как субъекта профессиональной деятельности. Ею характеризуют:

- способность не только присваивать мир предметов и идей, но и производить их, преобразовывать, созидать новые;

- осознание и принятие задач, установок педагогической деятельности на всех этапах ее осуществления, способность и стремление личности в необходимых случаях самостоятельно их определять и доопределять;

- владение умениями, ориентировочными основами педагогической деятельности, реализуемой в соответствии с принятыми или самостоятельно выработанными установками и задачами;

- осознание собственной значимости для других людей (прежде всего воспитанников), ответственности за результаты деятельности, причастности к ответственности за явления природной и социальной действительности, способность к нравственному выбору в ситуациях коллизии, стремление определиться, обосновать выбор внутри своего «Я»;

- способность к рефлексии, потребность в ней как условии осознанного регулирования своего профессионального поведения и деятельности в соответствии с желаниями и принятыми целями, с одной стороны, ограничениями, «осознанием пределов собственной свободы», – с другой;

- «интегративность активности» предполагающая субъектную позицию личности учителя во всех вышеуказанных проявлениях, от осознанного целеполагания до диалектического оперирования и конструктивной корректировки способов деятельности;

- стремление и способность инициативно, критически и инновационно рефлексировать и прогнозировать результаты деятельности и отношений;

- направленность на реализацию «САМО...» – самовоспитания, самообразования, самооценки, самоанализа, самоопределения, самоидентификации, самодетерминации и пр.;

- способность самостоятельно вносить коррективы в свою деятельность, обстоятельства, ей сопутствующие, с учетом поставленной цели; внутренняя независимость от «внешнего мира», внешних влияний, не-

зависимость не в смысле их игнорирования, а в смысле устойчивости взглядов, убеждений, мотивов, их коррекции, изменения;

- обладание важнейшими индивидуальными процессуальными характеристиками (разносторонность знаний и умений, самостоятельность, творческий потенциал и др.), уникальностью, неповторимостью, которые являются основой для плодотворных межсубъективных отношений, стимулируют стремление к взаимодействию, сотрудничеству, общению. (К.А. Абульханова).

Эти и другие характеристики дают представление о становлении педагога как «автора» своих мыслей, оценок, ориентации, поступков, без чего он, естественно, не может выступать в функции организатора соответствующей личностно-развивающей ситуации для учащихся. Несомненно, что учитель должен владеть необходимыми для этого технологиями, обеспечивающими реализацию сущностной способности к созиданию другого, а через это – к самосовершенствованию (И.А. Колесникова).

Процесс воспроизводства педагогических кадров в значительной мере блокируется тем, что он не обеспечивает субъектного развития и саморазвития учителя.

Внутренним содержанием процесса подготовки и личностного роста педагогов, своего рода его «механизмом» является специфическая самоорганизация учителем своего личностного образовательно-развивающего пространства, в котором он выступает как субъект своего профессионального становления, происходит освоение и принятие им содержания и технологий современного образования, выработка индивидуально-творческого профессионального почерка, авторской педагогической системы. При этом личностный мир педагога является специфическим источником последней, ее целевых, содержательных и процессуальных характеристик. Готовность педагога к использованию личностного потенциала в качестве организующего начала образовательного процесса должна формироваться на «макроуровне», предполагающем последовательное прохождение учителем различных этапов и звеньев профессионального роста и развития.

Становление субъектного потенциала специалиста – процесс обретения им смысла жизни и профессионального бытия и их реализация в сфере педагогического труда. Это – целенаправленный процесс новообразований социально-феноменологического характера, обуславливающих достижение субъектности на определенном этапе развития специалиста как профессионала, как личности, как субъекта деятельности. В этом процессе должны учитываться направленность формирования субъектности, преемственность этапов развития в ее различных модальностях, многовариантность путей развития, его темп и др. Однако у каждого отдельного педа-

гога эта динамика носит особый характер, определяемый динамикой развития личности в целом. При этом развитие субъектного потенциала не тождественно продвижению его по этапам довузовского – вузовского – послевузовского образования. Это сложный, многоаспектный процесс, следующий своей внутренней логике и имеющий индивидуально-своеобразную траекторию, опирающуюся на субъектно-деятельностные технологии (Н.К. Сергеев).

Процесс профессионально-личностного становления педагога совпадает логикой его субъектного развития.

В основу построения концепции субъектного развития студента должны быть положены системный, рефлексивный и индивидуально-творческий подходы, обеспечивающие построение и функционирование становления целостной личности будущего учителя. С позиций системного подхода все звенья педагогического образования должны оказывать актуализирующие воздействия на «задействовании» и проявление компонентов субъектности в их единстве. Реализация рефлексивного подхода предполагает развитие способности будущего специалиста входить в активную исследовательскую позицию по отношению к собственной жизнедеятельности, к себе самому с целью критического анализа, оценки эффективности для развития своей личности и личности ученика. Индивидуально-творческий подход обеспечивает выявление и развитие у студента жизнотворчества, и индивидуальной стратегии и тактики в построении собственного] жизненного и профессионального пути.

В соответствии с изложенным процесс становления и развития субъектности будущего учителя может быть интегрирован как некая педагогическая стратегия, отвечающая следующим принципам: ориентация на творческую, личную и профессиональную индивидуальность каждого студента; открытость, вариативность, динамичность изменений в содержании, формах и методах подготовки учителя; полисубъектность педагогического образования, предполагающая развитие активности, инициативности, ответственности всех участников образовательного процесса; фундаментализация педагогического образования в сочетании с углубленной профессионализацией; широкая диалогизация учебно-воспитательного процесса и его проблематизация.

Для определения основных параметров становления и развития субъектности будущего специалиста использовался метод моделирования, который позволил представить все этапы многоуровневого педагогического образования через призму субъектного самоосуществления, самоутверждения, самореализации. Модель субъектного обучения отражает движущие факторы развития всех структурных компонентов субъектности, учитывает роль как внешних воздействий, так и внутриличностных механизмов самодвижения.

При разработке модели мы исходили также из следующих соображений. Общими основаниями проектируемого образовательного процесса являются его сущностные характеристики и ориентация на развитие личности студента как субъекта учебно-профессиональной и реальной профессиональной деятельности. Возможность стать и быть субъектом образовательной и профессиональной деятельности реализуется в процессе интериоризации внешних регуляторов (норм, правил, ценностей) во внутренние регуляторы. При этом эффект перехода внешних воздействий во внутриличностный план будет тем выше, чем более они адекватны разнообразным уровням развития субъектности будущего учителя. Адекватность сама по себе означает не просто совпадение характера, силы, объема внешних влияний с уровневыми характеристиками субъектности студента, но в конечном итоге усиление параметров субъектности, по сути представляющее собой перевод педагога на более высокий (по сравнению с наличным) уровень субъектности. Все процедуры обучения учителя в системе профессионального педагогического образования, тактически изменяются соответственно динамике индивидуального развития субъектности студентов.

Согласно такой логике мы, совместно с Г.И. Аксеновой, выстроили следующую технологическую последовательность становления и развития субъектности будущего учителя.

Объектная, «нулевая» стадия – формирование умений и навыков самопознания; развитие рефлексивных и эмпатийных способностей, обучение приемам самообладания; актуализация интереса к дисциплинам психолого-педагогического цикла, выступающим на этом этапе более всего как личностно развивающие предметы, помогающие жить и ориентироваться в сегодняшней социальной действительности; развитие у студентов способности к профессиональной интерпретации жизненных обстоятельств, педагогических явлений и событий, формирование позитивного принятия полисубъектных взаимодействий в образовательной среде; стимулирование всех форм самостоятельности и активности в учебном процессе, альтернативных способов решения жизненных и профессиональных проблем.

Объект – субъектная стадия – овладение основами субъектного жизнетворчества, методологией субъектного обучения, его основными понятиями, содержанием и структурой субъектности, ее многоуровневой «палитрой». На этом этапе создается некий информационно-субъектный, фон, актуализируются познавательная рефлексия, овладение ценностями и смыслами учебно-профессиональной деятельности, развивается умение создавать индивидуальные проекты жизненного пути, фрагменты профессионально-педагогической деятельности, усиливается потребность в личностной и профессиональной самореализации.

Субъект – объектная стадия – психолого-педагогические дисциплины профессионализируются, усиливается их предметно-методическая направленность, согласованная с логикой выбранной специальности, актуализируются способности студентов к самостоятельной постановке и профессиональному решению теоретико-прикладных задач, формируются проектная культура будущего учителя, преобразующая отношение к собственной жизнедеятельности вообще и к учебно-профессиональной деятельности, в частности. Особое значение придается развитию регулятивных механизмов деятельности, поведения и общения, расширению индивидуальных способов творческого самовыражения в образовательном процессе. Стимулируются поиск личностно-своеобразного «почерка» профессиональной деятельности, авторство в создании собственных моделей будущей педагогической деятельности.

Собственно субъектная стадия – практическая реализация индивидуальных программ личностно-профессионального саморазвития; осуществление необходимой коррекции, самоанализ учебно-профессиональных и жизненных достижений, «точек роста»; актуализация потребности в дальнейшем самосовершенствовании (в частности, через «институты» самообразования и самовоспитания); «вторичное» усиление роли психолого-педагогических предметов, повышение их статусного значения не только с личностных, но и с сугубо профессиональных позиций. На этом этапе активно доформируется и разворачивается субъектная позиция будущего учителя как система его взглядов и установок в отношении собственного жизненного и профессионального пути.

Организация субъектного обучения в высшей педагогической школе предполагает разработку учебных программ, цель которых не передача информационной системы знаний для последующего заучивания и воспроизведения, а развитие механизмов самореализации, самоосуществления личности каждого студента как будущего профессионала. Важно, чтобы этой цели соответствовали программы всех вузовских учебных дисциплин. При этом основная доля ответственности ложится на психолого-педагогические науки, проявление таких субъектных качеств, как самостоятельность, избирательность, инициатива, эмпатийность и рефлексивность, адекватная самооценка своих возможностей, самоанализ, ответственность и др. Следовательно, для развития субъектных качеств студента требуются особые обучающие программы, инициирующие его личностную и учебно-профессиональную активность. На наш взгляд, разнообразные психолого-педагогические тренинги, сюжетно-ролевые, имитационные и организационно-деятельностные игры, субъектные практикумы должны стать при этом основными формами обучения. Они представляют собой своеобразный каркас, «обрамление» субъектного обучения, внутри которого после-

довательно организуются и развертываются процессы самопознания, самопроектирования жизненных и профессиональных стратегий, апробация последних в реальной учебно-воспитательной среде, анализ, оценка и коррекция развивающих программ и авторских моделей профессиональной деятельности, поиск новых возможностей для дальнейшего личностного и профессионального саморазвития студентов.

Необходимыми предпосылками эффективной реализации деятельностного содержания профессионально-личностного развития педагога выступают полисубъектный характер взаимодействий в учебном процессе, согласованность его содержания и организации с уровневыми характеристиками субъектности студента, одновременное усиление всех компонентов субъектности, психологическая готовность преподавателей к принятию субъектно-педагогических стратегий.

Профессионально-личностное развитие учителя представляет собой сложный, многомерный, высокотехнологический процесс, структурно-динамическая модель, которого может быть описана на индивидуальном, индивидуальном, личностном и субъектно-деятельностном уровнях. Эта модель носит трехфакторный характер и включает в себя: субъективные или личностные, внутренние факторы, связанные с ценностно-смысловой сферой, самосознанием, самоактуализацией, рефлексией, компетентностью, умелостью, удовлетворенностью, творчеством; объективные или внешние факторы, связанные с требованиями профессиональной деятельности, осуществляемой в лично-ориентированной парадигме, которые выступают регулирующей основой профессионально-личностного самоопределения учителя; объективно-субъективные факторы, связанные с организацией образовательной и профессиональной среды.

Исходя из модельных представлений о процессе становления и профессионально-личностного развития учителя, мы взяли на вооружение субъектно-деятельностные технологии, в основе которых лежит установка на творческую самореализацию педагога как субъекта профессиональной деятельности.

Профессионально-личностное развитие учителя сопровождается становлением его профессиональной компетентности, профессиональной зрелости, профессиональной готовности к инновационной педагогической деятельности.

Динамизм общественных преобразований вызвал к жизни широкомасштабные инновационные процессы, процессы социального и педагогического творчества. Сегодня это не отдельные его островки, а массовое явление, глубинное течение педагогической мысли, одна из ведущих стратегий развития отечественного образования.

Большинство исследователей определяют инновационные процессы в образовании как некоторую систему, которая, активно откликаясь на вызовы социокультурной реальности и не отвергая существующих

традиций, вносит принципиальные изменения в обучение, воспитание и развитие личности. В инновационных процессах осуществляется преобразование не только самой педагогической деятельности, присущих ей средств и механизмов, но и существенно перестраиваются ее целевые установки и ценностные ориентации.

Инновационные процессы предполагают открытость культуре и обществу, а также открытость своего «Я», собственного внутреннего мира. Педагогическая среда организуется таким образом, чтобы способствовать формированию и развитию образа «Я». В рамках инновационного образования создаются условия для развития личности, осуществляется ее право на индивидуальный творческий вклад, на личностную инициативу, на свободу саморазвития.

Учитель, вовлеченный в инновационные образовательные процессы, должен владеть как высокоразвитой индивидуальной культурой переработки информации (в том числе с помощью современных компьютерных технологий), так и уметь адаптировать её в соответствии с возможностями детей, обладать дидактическими способностями. Он творчески реализует себя, продуктивно работает, если ему предоставлена возможность компетентного выбора различных траекторий педагогической деятельности через формирование индивидуального стиля поиска и нахождения адекватных путей и способов реализации своей индивидуальности. Эта возможность создается в различных взаимодействиях с факторами инновационной обучающей среды, призванных обеспечить как личностный рост, так и формирование психолого-педагогических новообразований. Продуктивное взаимодействие внешних условий и субъективных особенностей учителя обеспечивает его творческое самоопределение, при котором устанавливается соответствие личностных предпосылок к профессиональной деятельности и глубины понимания, осмысления содержания педагогических инноваций. На основе этого происходят построение самим учителем субъективно приемлемых моделей обучения и выбор индивидуальных образовательных технологий. Движение педагога в личностных, предметных и профессиональных смыслах также связано с реализацией инновационных способов и приемов.

Теоретический анализ позволил выдвинуть предположение о том, что инновационные технологии могут быть успешно реализованы учителем при следующих условиях: проблематизация, выявление противоречий; установление и образование личностных смыслов; творческая переработка и переосмысление своего и педагогического опыта; рефлексия. Рефлексивная культура как отражение профессионализма представляет собой совокупность способностей, способов и стратегий, обеспечивающих осознание стереотипов личностного опыта и деятельности путем их переосмысления и выдвижения благодаря этому ин-

новаций, ведущих к преодолению тех проблемно-конфликтных ситуаций, которые возникают в процессе решения профессиональных задач (И.Н. Семенов, Ю.А. Репецкий).

Формирование готовности учителя к инновационной деятельности предусматривает:

- сознательный анализ профессиональной деятельности на основе мотивов и диспозиций;

- проблематизацию и конфликтизацию педагогической действительности – видение в ней непосредственно не воспринимаемых коллизий и несоответствий;

- критическое отношение к педагогическим нормативам;

- рефлексию и построение системы смыслов (смыслотворчество);

- открытость среде и профессиональным новшествам;

- творчески преобразующее отношение к миру, выход за пределы нормативной заданности;

- стремление к самореализации, к воплощению в профессиональной деятельности своих намерений и образа жизни;

- субъективирование элементов содержания в личностно-смысловое содержание, т.е. наделение личностным смыслом.

Личностный смысл учитель может обрести лишь сам на основе своеобразного исследования ситуации, ее связей с потребностями. Личностное исследование ситуации выступает одновременно и как высшее проявление познавательной функции интеллекта, поскольку в момент личностной рефлексии происходит более полное отражение связей и отношений с окружающим миром. Личность полнее реализует себя, если предлагаемое содержание способно поколебать целостность личности, социальный и профессиональный статус и др.

Инновационные образовательные технологии обеспечиваются процессами самоопределения. Применительно к условиям обучения в вузе это возможно через организацию проблемно-конфликтных и критических педагогических ситуаций, которых студент проявляет себя целостно, одновременно во многих личностных планах. Развивающая ситуация должна стать органичным звеном профессионального обучения. Подобная ситуация должна обеспечивать содержательное овладение основами профессии, а так же развивать чувствительность к возможным инновационным изменениям, к овладению новыми способами деятельности.

Проблематизация педагогической действительности создаёт предпосылки для понимания противоречий и неопределённости, мешающих самоактуализации учителя в проблемной инновационной ситуации. Рефлексия обеспечивает актуализацию смыслов через общение с другими людьми и диалога с культурой в целом. В этом случае происходит переосмысление себя, своей позиции, своего жизненного опыта при

«встрече» с иной точкой зрения на одни и те же способы педагогической деятельности. В ситуации диалога часто возникают критические моменты, которые могут разрушить сложившиеся представления, смыслы личности. Открытость диалогу с другими людьми, допускающая возможность изменения самого себя, позволяет формировать как смысловые структуры личности, так и основы профессиональной позиции.

В практике педагогического образования у будущих учителей нередко возникает недовольство отдельными предметами, появляется сомнение в правильности профессионального выбора, падает интерес к учёбе, и, как следствие, появляется кризис профессионального выбора. Этот кризис может быть преодолен сменой учебной мотивации на социально-профессиональную, которая эффективно развивается в условиях инновационного обучения, вариативности и открытости профессионального общения. Первые самостоятельные уроки в школе часто вызывают большие трудности, которые объясняются не столько отсутствием педагогического опыта, сколько психологическими причинами. Они являются следствием несовпадения реальной профессиональной деятельности со сформировавшимися представлениями и ожиданиями. Здесь необходимы смысловые перестройки личности, выступающие условием сохранения психологической целостности учителя и формирующие открытость к диалогу с педагогическим сообществом и культурой в целом.

Инновационная деятельность реализуется благодаря компетентному общению с коллегами и педагогическим сообществом в целом. Соответствующая психологическая подготовка должна быть достаточной для решения таких задач, как создание благоприятного социально-психологического климата, прогноз и предотвращение конфликтов, поиск индивидуального подхода к коллегам. Для этого нужно владеть технологиями работы с организациями разного уровня, приёмами профессионального общения, культурой письменной и устной форм выражения своих мыслей, а также способностью понимать смысл и интерпретировать содержание высказываний коллег.

Индивидуализированное отношение субъектов инноваций друг к другу, к порождаемым ими изменениям может проявиться в действиях, суждениях, представлениях, настроениях, ожиданиях. Это отношение, соединяя в себе сознательное и бессознательное, рациональное и эмоциональное, систематизированное и бессистемное, активно влияет на процесс становления нового. Оно содержит в себе «в свернутом виде» групповое отношение. Последнее не может быть рассмотрено в виде простой суммы отношений людей, а представляет собой сложное интегративное образование, результат взаимодействия, взаимовлияния и взаимоотражения участников образовательного процесса. Можно предположить, что каждый акт социализации, освоения любой формы

реальности есть инновационный акт. Социальное взаимодействие обеспечивает актуализацию инновационной культуры личности, так как, вне этого культура выступает лишь потенциальной возможностью инновационной деятельности.

Снятие ограничений в профессиональной деятельности учителя, уменьшение предвзятых навязываемых мнений и суждений, увеличение потока информации обеспечивают ему необходимую свободу действий, готовность к реагированию на неожиданности, к принятию самостоятельных ответственных решений, требующих риска.

В условиях инновационного обучения учитель широко опирается на диалог, который предусматривает переработку учебного материала в систему проблемно-конфликтных вопросов, намеренное обострение коллизии, продумывание различных вариантов развития сюжетной линии диалога, проектирование способов взаимодействия участников дискуссии, возможных ролей и условий их принятия, гипотетическое выявление зон импровизации, систему контекстно-игровых ситуаций, в которых были бы востребованы личностные функции.

Инновационная деятельность, как правило, связана с преодолением ряда психологических барьеров. Психологический барьер представляет собой отраженное в сознании человека внутреннее препятствие, выражающееся в нарушении смыслового соответствия сознания и объективных условий и способов деятельности. Специфическая особенность проявления психологических барьеров заключается в возникновении в процессе деятельности «критических точек», в которых определяется благоприятный или неблагоприятный для субъекта результат.

Глава II. Социальные ожидания российского учителя

Школа оказывает на общество огромное воздействие, либо воспроизводя сложившиеся в нем стереотипы, либо работая на его перспективу. Но школа такова, каков учитель, который не только выполняет свои профессиональные обязанности, но и выступает субъектом общественного прогресса. Потому что не существует чудодейственных систем, существует учитель, вооруженный прогрессивной системой, сформированный, как творческая, социально активная личность, которая свободно ориентируется в сложных социокультурных обстоятельствах, ответственно и профессионально действует в образовательном процессе. «Учительства особенный талант» всегда решительно заявлял о себе. Сегодня это золотой фонд нации, душа и мозг школы.

Педагог только тогда оправдывает социальные ожидания, если его личность, общая и профессиональная культура развиваются опережающими темпами по отношению к подрастающему поколению и основной массе населения.

Между тем диалектика общественного развития породила противоречивую ситуацию, когда далеко не все педагоги стали соответствовать своему статусу. Драматизм этой ситуации усугубляется тем, что произошло отчуждение учителя от культуры, от общества, от школы, от ребенка. Похоже, учитель сегодня находится в духовной растерянности и идейной неопределенности, вызванных, как он подчас считает стихийной сменой общественных ценностных ориентаций. Трудность для педагога заключена не в понимании этой ситуации, а в динамике и противоречивости процессов, которые требуют быстрого духовного обновления. С этой задачей, к сожалению, ни учитель, ни общество ныне по-настоящему не справляются.

Большинство работающих ныне в школе учителей сформировалось – и социально, и профессионально – в тот не столь отдаленный период, когда насаждались единообразие и единомыслие, а педагогическое творчество допускалось лишь в пределах заданной «сверху» нормы. Внутренняя социальная и нравственно-психологическая перестройка учительства требует от него огромной духовной работы, обретения творческой свободы и интеллигентности. А интеллигентны, утверждают специалисты, изначально и функционально – это критически мыслящая когорта людей, которые не просто исполняют стереотип-

ные умственные операции в процессе труда, а духовную деятельность превращают в творческий процесс.

К настоящему времени в сфере профессионального труда учителя назрел ряд противоречий. Это – противоречие между динамикой профессиональных задач и внутренней неготовностью учителя к их осуществлению; между неопределенностью образовательной политики и стремлением учителя занимать четкую и последовательную позицию; между естественной личностной потребностью учителя в творческой самореализации и возможностью ее удовлетворения; между растущим объемом актуальной информации и старыми способами ее переработки, хранения и передачи; между потребностью общества в услугах педагогического труда и сокращением резервов рабочего времени учителей, а также уменьшением численности и низким материальным уровнем учительских кадров; между возрастанием величины свободного времени у подавляющего большинства социально-профессиональных групп и противоположной тенденцией изменения бюджета времени у представителей педагогических профессий и др. Эта объективная социальная ситуация отражается в противоречиях субъективного отношения учителей к своему труду. Так, большинство учителей высоко оценивает свою профессиональную и предметную социализацию. В то же время значительная часть учителей не удовлетворена своей работой в школе. С явлениями неупорядоченности в сфере учительского труда непосредственно связана сохраняющаяся текучесть педагогических кадров.

Унаследованный с советского времени остаточный принцип финансирования социальной сферы, более всего ударил по педагогической интеллигенции. Несмотря на периодически проводимые повышения ставок и окладов, заработные платы работников образования значительно ниже, чем в среднем в промышленности. Ныне она в регионах едва превышает 5 тыс. рублей. Особенно в трудном положении находятся молодые преподаватели. Последние в поисках борьбы с безденежьем уходят в другие, более «хлебные» структуры, массовая школа держится на педагогах пенсионного и предпенсионного возраста. Проблема могла бы быть снята, если бы существенно сократить непомерно раздутый высокооплачиваемый аппарат чиновничества, численность которого сегодня значительно превышает менеджмент существовавший в Советском Союзе.

Но дело не только в зарплате. Учителя по-прежнему плохо обеспечены жильем, причем перспективы у них в этом отношении даже хуже, чем у других категорий трудящихся. По данным социологов каждый пятый учитель оценивает свои жилищные условия как очень плохие, каждый третий – как весьма посредственные и лишь около 13% опрошенных учителей полностью удовлетворены своим жильём.

Треть обследованных педагогов страдают заболеваниями нервной системы, четвертая часть – сердечно – сосудистыми, ещё столько же

желудочно-кишечными и т.д., требующими, как правило, санаторно-курортного лечения. За время работы в школе 89% опрошенных педагогов ни разу не были в домах отдыха, 76% никогда не лечились в санатории, 62% – не путешествовали по туристской путевке внутри страны. Почти 20 % учителей не имеют личных библиотек, а у 57 % – менее 300 книг. Отсутствие собственных библиотек – явление для учителя не просто ненормальное, но и противоестественное. Вспомним: в библиотеке сельского учителя В.А.Сухомлинского было 10 тысяч книг.

В этой связи весьма уместными представляются размышления Е.И. Рерих:

«Срам стране, где учителя пребывают в бедности и нищете. Стыд тем, кто знает, что детей их учит бедствующий человек. Не только срам народу, который не заботится об учителях будущего поколения, но знак невежества. Можно ли поручать детей человеку удрученному? Можно ли забывать, какое излучение дает горе? Можно ли не знать, что дух подавленный не вызывает восторг? Можно ли считать учительство ничтожным занятием? Труд учителя должен быть вознагражден не только материально, но и общим уважением. Учительство есть одна из высших степеней государства. Не учитель, но наставничество всегда откроет народу высшую культуру. Народ, забыв учителя, забыл свое будущее».

Высокое социальное положение и материальная независимость – неперемное условие успешной реализации «человекообразующей» функции педагога. Однако сегодня перед учителем встает дилемма: либо прозябать в нищете, жить, довольствуясь пределом средств, необходимых для биологического поддержания жизни, либо включаться в рыночные отношения, работать не там, где нужно народу, где велит совесть, а там, где родители в состоянии больше платить. В этих условиях можно прогнозировать возрастающий дефицит педагогических кадров в общедоступной государственной общеобразовательной школе, значительный отток из нее высококвалифицированных специалистов.

Вполне очевидно, что в массовую и альтернативную школу сегодня должен прийти учитель, сформированный как конкурентноспособная личность, умеющий не только обслуживать традиционные педагогические и социальные технологии, но и осуществлять инновационные процессы, процессы творчества в широком смысле.

Выдающийся педагог-практик Т.И. Гончарова пишет: «Изначальное назначение учителя – сеять разумное, доброе, вечное. Но чтобы сеять, нужно постоянно пополнять свои знания, умножать свою духовную состоятельность. А сейчас учитель и швец, и жнец, и на дуде игрец». Учитель имеет право учить других до тех пор, пока учится сам. Эта профессиональная заповедь становится особенно актуальной в наш чрезвычайно динамичный век, когда ничто, пожалуй, не стареет так быстро, как знания.

Жизнь учителя состоит не из одних находок, открытий и озарений. В минуту усталости – а таких минут у него много – он может пожаловаться на свою судьбу, как это сделал один педагог из Ростова, написавший нам: «Очень злоупотребляют винительным падежом в адрес учителя. Устаешь от этих бесконечных «должен, должен, должен...». Я лично знаю свой долг, мне о нем напоминать не нужно, но я ставлю вопрос так: общество должно сделать все, чтобы творческим, настоящим учителем выпускник педвуза становился не вопреки обстоятельствам и условиям своего труда, а благодаря им...».

О каких обстоятельствах и условиях пишет учитель? Прежде всего – о бюджете учительского времени, переуплотненном и перегруженном, а ведь перегрузки эти – не только количественного, но и качественно-го характера, связанные с высоким нервным напряжением педагогической работы. Учитель, если это настоящий учитель, всегда испытывает острый дефицит времени, принадлежащего дому, семье, чтению «для себя», театру, музыке, кинематографу, просто размышлениям – наконец, – где, если не из этого источника, учитель пополняет свою эрудицию и культуру, образование и духовную энергию?

Кажется очевидным, что в связи с этими объективными требованиями время, затрачиваемое учителями на учебу, общее и профессиональное самообразование, должно резко возрасти. Фактически же за последние 20 лет оно сократилось в 1,5–2 раза и составляет в среднем 7–9 часов в неделю. Между тем, по оценке специалистов, для успешного выполнения своих функций современному учителю необходимо затрачивать не менее 18–20 часов в неделю.

Возможности самообразования учителя зависят от величины его свободного времени, которое определяется как пространство человеческого развития. Однако еще до перехода на пятидневную рабочую неделю величина свободного времени учителей была несколько меньше, чем у рабочих, служащих и инженерно-технических работников. В настоящее время эта разница заметно увеличилась.

«Ни в коем случае нельзя допустить, – писал В.А. Сухомлинский, – чтобы к 25–30 годам работы в школе, когда человек познает педагогическую мудрость, он чувствовал себя опустошенным и бессильным. Если хотите, это один из самых острых вопросов большой проблемы педагогического творчества ...».

В современной школе отчетливо наметилась тенденция дальнейшего разделения и специализации педагогического труда. Появляются все новые и новые педагогические специальности: социальный педагог, школьный психолог, педагог дополнительного образования и т.д.

Широкое применение электронно-вычислительной техники приведет к появлению совершенно новых должностей: инженеров и техников, методистов-программистов, программистов-математиков, операторов и т.п.

Если сравнивать номенклатуру должностей в школьной системе с номенклатурой должностей, скажем, сферы здравоохранения, то нетрудно заметить, что в основании иерархии медицинских должностей находится не врач, а медсестра, представитель т.н. «среднего звена». Это «среднее звено» в сфере просвещения фактически отсутствует, если не считать 1–2 лаборантов в крупных школах. Создание такого «среднего звена» потребует, конечно, дополнительных финансовых затрат, но принесет несомненный выигрыш в рациональной организации рабочего времени учителя.

Особенно острой проблема разделения педагогического труда остается в малокомплектных сельских школах – начальных, неполных средних и даже полных. В школах этого типа очень малая наполняемость классов, а уж о параллельных и говорить не приходится. Это, естественно, затрудняет работу учителя. Он должен ежедневно иметь четыре-шесть «подготовок».

Предпринимаемые попытки закрыть малокомплектные школы и перевести учащихся в крупные школы с соответствующими интернатами, как известно, обернулись печальными последствиями. Жизнь показала: деревня без школы через год-два обычно остается без людей.

Стремительный рост объема научных знаний, повсеместное распространение радио, телевидения, интернета и других средств массовой информации, безусловно, сказались на содержании работы учителя, вызвали перераспределение затрат труда во всех сферах педагогической деятельности. И лишь нормирование труда учителя практически осталось без изменения.

Не станем скрывать, что далеко не все учителя в школе работают с одинаковой интенсивностью. Одни из них выполняют значительную долю внеурочной деятельности (заведуют кабинетами, опытными участками, учебными мастерскими, руководят методическими объединениями, предметными комиссиями, кружками, художественной самодеятельностью и т.п.). Их рабочая неделя в полтора-два раза превышает нормальную рабочую неделю. Другие – тоже имеют ту же учебную нагрузку, но они уклоняются от выполнения внеурочной работы. Их рабочее время в полтора раза меньше нормальной рабочей недели. Но, несмотря на такую существенную разницу в рабочем времени двух категорий учителей, их заработная плата или совсем не отличается, или отличается очень незначительно. Несоответствие нормирования труда принципу равной оплаты за равный труд мстит за себя огорчительными последствиями: один учитель трудится сверх всякой меры, а другой – без особого напряжения сил.

Профессиональная работоспособность и творческое самочувствие учителя во многом зависят от корпоративной культуры, которая позволяет обеспечить более высокий уровень общения и взаимодействия с

коллегами; решать и новые, более сложные задачи, которые по своей масштабности были учителю поначалу заведомо недоступны.

Функционирующая в нашей школе сложная система разделения педагогического труда с необходимостью порождает процесс интеграции его различных видов в целостную (кооперированную) педагогическую деятельность. Это необходимость, подобно другим общественным закономерностям, действует по типу закона – тенденции, которая усиливается или ослабляется в зависимости от ряда объективных и субъективных факторов. К их числу следует отнести и уровень готовности учителей к профессиональному сотрудничеству.

Общественное назначение совместной деятельности учителей не сводимо к официально заданной цели – обучению, воспитанию и развитию учащихся. Для общества важно и то, что, выполняя коллективнообразующую функцию, эта деятельность призвана обеспечить всестороннее личностное развитие каждого учителя, его продуктивное профессиональное долголетие.

Существенной является также функция расширенного воспроизводства педагогического коллектива, реализуемая в заботе об адаптации выпускников педвуза. В частности, речь идет о том, чтобы формируемый у студентов образ их будущей деятельности отвечал принципу «функциональной полноты» (В.С. Леднев), чтобы сотрудничество с коллегами выступало для них как профессиональная ценность, а коллективообразование – как важная сфера «приложения» (проявления) их социальной активности.

Коллективная педагогическая деятельность предъявляет особые требования к личности учителя, отдавая приоритет тем ее качествам, которые К.А. Абульханова удачно назвала «общественными способностями» человека. Это – сознание гражданского долга, ответственность, общая инициатива, исполнительская дисциплина, сопричастность к управлению школой. В системе коллективистских отношений учитель выступает как субъект, решающий общую задачу не потому, что ее решение контролируется извне, а потому, что это становится его профессиональным долгом. «Общественный реализм» учителя проявляется здесь как адекватное представление о способе решения педагогической задачи не только на основе учета собственных возможностей, но и деятельного потенциала его коллег по работе. Обладая «общественной волей», учитель оказывается способным принять на себя ответственность за общее дело, как бы ни сложились обстоятельства, вопреки неблагоприятным условиям, сопротивлению отдельных людей, необеспеченности отдельных звеньев решения задачи.

«Если в школе, – учил А.С.Макаренко, – есть такой коллектив педагогов, для которого успех всей школы стоит на первом месте, а успех его класса стоит на втором месте и затем уже на третьем месте его личностный успех как педагога, то в таком коллективе будет настоящая работа».

Анализируя взаимосвязь предметной деятельности и общения, А.Н. Леонтьев ввел понятие «открытой» и «скрытой» коллективности. Если сквозь призму этих понятий рассмотреть работу учителя, то окажется, что он далеко не всегда трудится в условиях «открытой» коллективности – в непосредственном взаимодействии и общении со своими коллегами. Гораздо чаще его деятельность развертывается в условиях «скрытой» коллективности. Это обстоятельство порождает у некоторых учителей иллюзии, которые болгарский философ Тодор Павлов точно и образно назвал «педагогической робинзонадой».

Психологическая и управленческая интеграция «совокупного субъекта» (Б.Ф. Ломов) и сам процесс совместной педагогической деятельности настолько осложнились, что активное и компетентное участие в нем требует от учителя особых нервно-психических творческих затрат, а, значит, и нового, более высокого уровня мотивации.

Жизнь в педагогической профессии – это неустанный труд души. Нелегко хлеб, добываемый на учительской ниве, но поистине достоин всеобщей благодарности педагог, избравший свою профессию по призванию и высокому гражданскому долгу. Его труд, полный тревог и волнений, радостей и печалей, терзаний и поисков, – это вечное испытание, испытание на мудрость и терпение, профессиональное мастерство и человеческую незаурядность.

Этот труд выбирают не по расчету – по призванию: ведь подвижность в самой его природе. Но есть какой-то предел, за которым творчество сменяется ремесленничеством. Не измученный, усталый и опустошенный, а интересный, духовно богатый и идейно зрелый человек может стать властелином дум и чувств поколения, доверенного ему народом и государством.

«Капиталовложения в человека» – в его образование, профессиональную подготовку и повышение квалификации, в оздоровлений-условий его труда, быта и отдыха – сегодня являются наиболее перспективными, дают непосредственный и значительный социально-экономический эффект, отдача от каждого вложенного в школу рубля будет неизмеримо выше, если мы реализуем весь комплекс мероприятий, направленных на гуманизацию и повышение производительности педагогического труда.

Это предполагает борьбу со всякой рутинной, формализмом, закоренелостью. Какую сферу школьной жизни ни взять – в любой придется отказываться от старых привычек, взглядов, установок, преодолевать инерцию, менять психологию людей. Однако давно замечено: люди удивительно быстро приноравливаются в новых условиях работать по-старому. Так, почти не сокращается поток бумаготворчества. Кое-где, почему то ждут дополнительных указаний, рекомендаций, инструкций. А время, дорогое время учителя, продолжает растрачиваться попусту. Конечно, не приходится ждать сиюминутных изменений, немедлен-

ных сдвигов, быстрых результатов. Но откладывать дело «на потом» тоже нельзя.

На встрече со студентами нашего университета член-корреспондент Российской академии образования, директор 825-й московской школы Е.А. Караковский с тревогой и болью говорил: «Никогда еще не было так трудно работать учителю в школе. Жизнь поставила перед ним задачи небывалой сложности. И одновременно с этим никогда еще недовольство школой и учителем не было до такой степени всеобщим. Да, в наших рядах есть люди случайные, есть и просто вредные для дела. Но нельзя допускать, чтобы они формировали образ учителя, ибо все знают: основная масса учительства не такая. Знают, но с легкостью принимают критику школы, со сладострастием пересказывают небывицы о жестокосердии и глупости учителя. В людях накопилось много злости, и легче всего сорвать ее на учителе и ребенке, так как сегодня они наименее защищены в социальном отношении. Но униженный, оскорбленный учитель не может работать хорошо. Пусть общество авансирует учителю признание, как он авансирует успех ученику. Эффект не заставит себя ждать».

ГЛАВА III. Содержание и структура педагогической деятельности

В докладной записке члену правления коммуны имени Ф.Э. Дзержинского, А.С. Макаренко писал: «Моя работа состоит из непрерывающегося ряда многочисленных операций, более или менее длительных, иногда растягивающихся на год, иногда проводимых в течение двух – трёх дней, иногда имеющих характер молниеносного действия, иногда имеющих, так сказать, инкубационный период, когда накапливаются потенциальные силы для действия, а потом оно вдруг приобретает характер открытый. Всякая такая операция представляет очень сложную картину: прежде всего, она должна преследовать главную цель – воспитательное влияние на целый коллектив, во-вторых, она должна иметь в виду влияние на данную личность, а в-третьих, она должна в какое-то гармоническое положение поставить и меня, и коллектив воспитателей... Конечно, идеально проведённой операцией будет считаться только такая, при которой все указанные цели достигаются в наиболее оптимальном виде»¹.

В этих словах сжато очерчивается сложный и многофункциональный состав педагогической деятельности в единстве её и целостности. Здесь выражено то общее, что присуще всем конкретным видам педагогической деятельности, но не сводится ни к одному из них.

Как важнейшая разновидность социальной деятельности, профессиональная деятельность педагога может быть охарактеризована в терминах и понятиях общей теории деятельности. Речь идёт о мотивах и ценностной системе действий, об условиях, влияющих на выбор способов достижения целей, об операциональном составе действий и т.п. Дело, однако, заключается в том, чтобы выявить специфические особенности названных компонентов в их общей структуре, – так, как они предстают в собственно педагогическом труде.

Начальным этапом анализа профессионально-педагогической деятельности является описание её функциональной структуры.

Одной из первых к этому анализу обратилась Н.В. Кузьмина, которая показала, что педагогическая деятельность складывается из целого ряда внутренне взаимосвязанных компонентов. Каждому из

¹ См.: Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирования его личности – Л., 1967

них соответствует определенная группа рабочих функций, а также педагогических способностей как индивидуальной формы отражения структуры педагогической деятельности: конструктивных, организаторских, коммуникативных. Конструктивный компонент деятельности учителя связан с отбором и композицией учебно-воспитательного материала в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями учащихся, с планированием и построением педагогического процесса (конструктивно-содержательная деятельность), планированием структуры своих действий и действий учащихся (конструктивно-оперативная деятельность), проектированием учебно-материальной базы для проведения работы (конструктивно-материальная деятельность). Организаторский компонент педагогической деятельности предлагает включение учащихся в различные виды деятельности, организацию ученического коллектива и превращение его в инструмент педагогического воздействия на личность в целях её всестороннего развития и воспитания. Коммуникативный компонент означает установление правильных взаимоотношений учителя с учащимися, учителями, родителями и общественностью, что позволяет учесть и удовлетворить запросы и интересы школьников, правильно понять и оценить информацию об эффективности педагогических воздействий, перестраивать их в соответствии с развитием коллектива².

Предложенная Н.В. Кузьминой типология основных компонентов педагогической деятельности намечает новый, прогрессивный подход к исследованию ее структуры. Вместе с тем нельзя не видеть, что названные компоненты в равной мере могут быть отнесены не только к педагогической, но и почти к любой деятельности.

Г.И. Щукина выделяет в структуре педагогической деятельности побуждающую, обучающую, развивающую и воспитывающую функции³.

Легко заметить, что каждая из отдельных функций, представленная в разных классификациях, реально отражает то или иное действие педагога, однако неясно, как соотносятся все эти функции между собой и с общей структурой педагогической деятельности? Какие из этих функций являются ведущими, а какие – подчинёнными? Какие из них связаны с общими педагогическими целями деятельности, а какие – с отдельными условиями и этапами реализации этих целей? Вряд ли можно ответить на все эти вопросы, пока не будет дан анализ целостной структуры педагогической деятельности.

² Щукина Г.И. Инструмент прикосновения к личности// Учительская газета. – 1976. – 6 мая

³ Данильчук Д.И., Сериков В.В. Повышение профессиональной направленности преподавания специальных предметов в педагогическом вузе. – М., 1987.

По определению А.Н.Леонтьева, «деятельность – это не реакция и не совокупность реакций, а система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, своё развитие»⁴.

Целостное представление о профессиональной деятельности учителя можно построить лишь на основе системного подхода. Методология системного анализа предполагает вычленение в изучаемом объекте не отдельных элементов, а тех системообразующих характеристик, которые определяют внутреннюю природу и качественное своеобразие педагогической деятельности, принципы её построения, образования, структурирования.

Педагогическая деятельность как некоторая система не сводится к сумме образующих её элементов, она обладает особым интегративным качеством, не находящимся в одном ряду со всеми другими составляющими данную систему. Это особое, интегративное, специфическое качество задаётся объектом педагогической деятельности.

Объект педагогической деятельности имеет двойственную природу (А.К. Маркова): с одной стороны – это ребёнок, ученик во всём богатстве его жизнедеятельности, с другой – это те элементы общественной культуры, которыми владеет учитель и которые служат «строительным материалом» для формирования личности. Это двойственность природы педагогической деятельности нередко приводит к тому, что молодой учитель неадекватно понимает предметную сферу своей деятельности, в центре которой находится ребёнок; и неоправданно сводит (редуцирует) её к работе с учебным материалом, к подготовке и проведению уроков, забывая, что последние – лишь инструмент педагогической деятельности, а не суть её⁵.

Педагогическая деятельность по своему характеру есть своеобразная «метадеятельность» в том смысле, что она является деятельностью по организации «другой» деятельности, и именно деятельностью учащихся⁶.

Организуя и направляя «базовые» деятельности воспитанников – учение, труд общение, художественное и техническое творчество и т.п., учитель тем самым обеспечивает гармоническое развитие личности, становление её субъектом собственной жизнедеятельности.

Педагогическая деятельность, в какой бы форме она не протекала, всегда есть сложный акт, в основе которого лежит не прямое воздействие, а взаимодействие педагога и ученика. Деятельность учителя как

⁴ Моделирование педагогических ситуаций/Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М., 1981

⁵ Данильчук Д.И., Сериков В.В. Повышение профессиональной направленности преподавания специальных предметов в педагогическом вузе. – М., 1987.

⁶ Моделирование педагогических ситуаций/Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М., 1981

бы «надстраивается» на деятельность ученика: цели, которые ставит перед собой педагог, выступают, как некоторый продукт деятельности ученика; процесс достижения этих целей также реализуется через организацию деятельности ученика; оценка успешности действий педагога опять таки производится на основе того, какие качественные сдвиги наступили в сознании и поведении ученика.

Таким образом, объектом деятельности учителя выступает педагогический процесс. Как динамически развивающаяся целостность, открытая система, педагогический процесс включает в себя всю совокупность условий целенаправленного формирования личности. В логике этой целостности функционируют частные педагогические процессы: образование и воспитание как процессы, обеспечивающие формирование различных подструктур личности; воспитание, самовоспитание, обучение, взаимообучение и самообразование как процессы, обусловленные особенностями взаимодействия их участников; учебная или неучебная работа как процессы, развёртывающиеся в различных сферах жизнедеятельности воспитанников; нравственное, умственное, общественно-политическое, трудовое, экономическое, правовое, экологическое, эстетическое и физическое воспитание как процессы, связанные с приобщением развивающейся личности к различным компонентам культуры, сторонам общественных отношений и др. Учитель, педагог, по словам А.С. Макаренко, должен стать живым объединителем всех этих элементов единого педагогического процесса. В этих условиях педагог воспринимает и регулирует свою учебно-воспитательную деятельность не как «набор» уроков и мероприятий, а как неделимый, внутренне связанный процесс законченной смены фаз формирования личности.

В связи с расширением функций педагогического процесса учитель всё более будет выступать не просто как «транслятор» информации, а, скорее, как организатор и координатор разнообразных социально-педагогических условий, обеспечивающих формирование у ученика, студента «субъект – субъектных» отношений, целенаправленное становление и развитие его личности. Это объективно требует не только синхронизации, но и слияния в единый поток всех частных педагогических процессов, прежде всего – обучения и воспитания.

И здесь на помощь к учителю должна прийти наука, теория, отражающая педагогический процесс, как целостность. Такая теория уже начинает складываться (Ю.К. Бабанский, В.С. Ильин, В.В. Краевский, Г.И. Лёгенький, Г.Н. Филонов, Н.Д. Хмель и др.).

Всё многообразие профессиональных действий, осуществляемых учителем в целостном педагогическом процессе, подчиняется решению педагогических задач. Педагогическая задача представляет собой генетически исходящую структурную, интегративную единицу, которая

несёт в себе основные специфические свойства целостного педагогического процесса.

Действительно, педагогический процесс есть не что иное, как процесс решения неисчислимого множества педагогических задач различных типов, классов и уровней. Соединяя в себе цель и условия профессионального действия, педагогическая задача всегда, так или иначе, связана с прогрессивным изменением знаний, умений. Отношений ученика – всего того, что делает его активным субъектом труда, познания и общения (Б.Г. Ананьев, Н.В. Кузьмина). Педагогическая задача находит своё выражение в планируемых эффектах роста, развития, продвижении учащихся – эффектах, которые проявляются в способности человека успешно решать возникающие в жизни проблемы (Ю.Н. Кулюткин).

Педагогическая задача есть цель, данная в определённых условиях (А.Н. Леонтьев). При этом задача выступает как некоторая знаковая модель педагогической ситуации, изменяющаяся в соответствии с логикой целостного педагогического процесса.

Несмотря на необычайную сложность и многообразие педагогических задач, их можно разделить на три большие группы — стратегические, тактические и оперативные.

Стратегические задачи – это своеобразные «сверхзадачи», которые, непосредственно отражая общую цель коммунистического воспитания, формируются в виде некоторых эталонных представлений о качествах человека. Который должен быть воспитан в школе. Стратегические задачи задаются из вне, вытекают из объективных потребностей общественного развития, определяют исходные цели и конечные результаты педагогической деятельности.

В реальном педагогическом процессе стратегические задачи трансформируются в тактические задачи. Сохраняя свою направленность на итоговый результат воспитания и образования учащихся, они приурочены к тому или иному опосредованному этапу решения стратегических задач.

Оперативные задачи — это задачи текущие, ближайшие, встающие перед педагогом в каждый отдельно взятый момент его практической деятельности.

В содержательном плане педагогические задачи могут быть сведены к задачам трёх типов: а) задачи возбуждения (выявления) актуального состояния формируемых качеств личности и коллектива; б) задачи предвосхищения (прогнозирования) изменений в формируемых качествах личности и коллектива; в) задачи преобразования (перевода) формируемых качеств личности и коллектива на новый, более высокий уровень развития.

При всём своём богатстве и разнообразии педагогические задачи являются задачами социального управления (Л.Ф. Спирин). Исходя из об-

щей теории управления, процесс решения педагогической задачи проходит в своём развитии ряд этапов: 1) анализ педагогической ситуации; 2) целеполагание и планирование; 3) конструирование и реализация педагогического процесса (организация); 4) регулирование и коррегирование; 5) итоговый контроль и учёт полученных результатов.

Анализ педагогической ситуации включает в себя оценку исходных условий педагогического действия, объяснения и проявления педагогических явления, выработку и принятие диагностических решений (диагностика поступка, индивидуального или группового, диагностика личности и коллектива), прогнозирование результатов обучения и воспитания, возможных трудностей и ошибок учащихся, их ответных реакций на педагогические воздействия.

На основе изучения педагогической ситуации выделяется и формулируется конкретная педагогическая задача, определяются условия. Необходимые и достаточные для ее эффективного решения. Целеполагание сопровождается анализом имеющихся средств для проверки исходных предположений и достижения искомого результата, проектированием и планированием системы педагогических воздействий.

На основе анализа конечного состояния объекта, выдвижения гипотез относительно условий и способов решения задачи осуществляется выбор стратегии, определяется программа деятельности учителя и учащихся, объективируемой в плане.

После того, как педагогическая задача поставлена и решена теоретически, наступает этап, когда она должна быть в форме практически преобразовательного акта. Конструирование и реализация педагогического процесса предполагает обоснованный выбор различных видов деятельности учащихся, программирование управляющих действий педагогов и педагогически целесообразных действий воспитанников.

Оценка успешности или неуспешности этих действий, их коррекция и перестройка осуществляется благодаря регулированию и коррегированию. Опираясь на оперативную информацию о состоянии педагогического процесса, учитель устанавливает обратные связи различных типов, обеспечивает адаптацию внешних влияний или их нейтрализацию, создаёт условия для формирования у учащихся способности к ориентировке и свободному выбору способов деятельности, к саморегуляции и самоконтролю. При этом возможно возникновение противоречий между запланированной системой действий и реальным ходом педагогического процесса, что порождает новые задачи, носящие как частный (локальный), так и перспективный характер.

Решение педагогической задачи завершается итоговым учётом и оценкой полученных результатов в соответствии с её исходными условиями и данными. Анализируя природу достижений и недостатков профессиональных действий, сравнительную эффективность применяе-

мых методов, средств и организационных форм учебно-воспитательной работы, учитель выдвигает и обосновывает новые педагогические задачи.

Поскольку решение отдельно взятой педагогической задачи приводит к постановке новой, последующей задачи, происходит феномен «сдвига» мотива на цель (А.Н. Леонтьев). У учителя возникает ощущение личностного смысла решения задачи. Усмотрение задачи, умение мысленно вычленить её из сложных явлений социально-педагогической действительности, более или менее чётко сформулировать её составляют важнейший признак профессионализма учителя.

Объективное состояние педагогической действительности определяет те профессиональные требования, под влиянием которых педагог складывается как субъект этой деятельности, как личность, как человек, способный самостоятельно и компетентно решать стоящие перед ним педагогические задачи.

Глава IV. Опыт моделирования личности учителя

«Никогда ещё не было так трудно работать учителем в школе. Жизнь поставила перед ним задачи небывалой сложности. И одновременно с этим никогда ещё недовольство школой и учителем не было до такой степени всеобщим. Да, в наших рядах ещё есть люди случайные, есть и просто вредные для дела. Но нельзя допускать, чтобы они формировали образ учителя, ибо все знают: основная масса учительства не такая. Знают, но с лёгкостью принимают критику школы, со сладострастием пересказывают небылицы о жестокосердии и глупости учителя. В людях накопилось много злобы, и легче всего сорвать её на учителе и ребёнке, так как сегодня они наименее защищены в социальном отношении, но униженный, оскорблённый учитель не может работать хорошо. Пусть общество авансирует учителю признание, как оно авансирует успех ученику. Эффект не заставит себя ждать»⁷. Любому непредубеждённому человеку близки и понятны тревога и боль, высказанные авторитетным директором 825 московской школы В.А. Караковским.

Разрабатываемая в настоящее время государственная программа модернизации образования предусматривает приоритетное финансирование школы, значительное улучшение материально-правового положения учителя, морального стимулирования его труда. Намечается существенно поднять качество подготовки и функционирования педагогических кадров.

Сумма каких характеристик даёт истинное представление об этом качестве? Какого педагога можно считать отличным, какого – хорошим, а какого – плохим? На практике качество подготовки специалистов определяется лишь путём субъективных оценок, лишь косвенным путём и, следовательно, весьма приблизительно. Объективных критериев практически не существует. Это происходит от того, что мы до настоящего времени, к сожалению, достоверно не знаем, каким научно обоснованным требованиям должна отвечать личность учителя. Между тем, все остальные проблемы – производные.

Наиболее общим условием научной организации любой деятельности является чёткое представление об её исходном и конечном продук-

⁷ Караковский В.А. Авансируйте учителю признание//Московская правда. 1990. 2 марта

те. Речь, таким образом, идёт о проектировании системы требований, предъявляемых к человеку педагогической профессии.

Качество как философская категория представляет собой совокупность всех существенных, относительно устойчивых свойств и характеристик объекта или предмета. Свойства есть выражение данного качества в отношении к другим качествам. Отсутствие хотя бы одного свойства указывает на отсутствие качества. О наличии и уровне развития свойств можно судить по его проявлениям в различных ситуациях. При соблюдении определённых условий свойства можно охарактеризовать количественно. Количественную характеристику свойств, входящих в состав качества, принято называть показателем качества. Показатель качества, относящийся только к одной характеристике, обычно называю единичным, а относящийся к нескольким характеристикам или к свойству в целом – комплексным или интегральным. Для измерения показателя качества специалиста надо, по крайней мере, знать нижнюю допустимую границу изменения параметра, выход за пределы которой приводит к потере данного качества, и желательный уровень развития конкретных свойств и характеристик.

Говорить о точном и однозначном определении свойств специалиста, входящих в состав его качества, в настоящее время не представляется возможным, так как их изучают различные науки, многие из которых находятся на начальной стадии развития. Однако правомерно, опираясь на достигнутый уровень развития наук о человеке, применить к оценке качества подготавливаемых кадров подход моделирования, который вскрывает не только инвариантные, идеализированные параметры личности и профессиональной деятельности специалиста, но и процесс его формирования.

При моделировании прибегают к изучению и разработке вспомогательной искусственной или естественной системы: а) находящейся в некотором объективном соответствии с предметом познания; б) способной замещать его в определённых отношениях и в) дающей, в конечном счете, информацию о самом моделируемом объекте. Необычайная сложность социальных, в том числе и педагогических процессов, их зависимость от огромного числа переменных, отражающих внешние условия и состояние сознания людей, очень осложняют построение модели и её использование. Эти трудности связаны, во-первых, с многофакторностью социальных явлений и процессов, во-вторых, с наличием субъективного фактора, который обуславливает их стохастичность, в силу чего и указанные модели, как правило, носят не детерминированный, а стохастический характер. В-третьих, факторы и условия, определяющие социальные явления, обычно складываются из качественных признаков, которые труднее поддаются количественному описанию, чем это имеет место в естественных процессах.

Профессиограмма замещает для преподавателя и для студента такой объект, как их представление о выпускнике, что возможно лишь потому, что она соответствует какими-то своими свойствами свойствам этого представления. Если же два объекта соотносятся таким образом, что один соответствует другому в каких-то свойствах и выступает в роли его «заместителя», то этот первый объект является моделью второго. Профессиограмма моделирует превосходящийся результат, который существует идеально, но должен быть получен по прошествии определённого срока обучения и воспитания студента в вузе. Как система требований к специалисту, она даёт возможность предвидеть конкретные пути, средства, операции, критерии профессиональной подготовки и профессионального совершенствования учителя.

Профессиограмма позволяет конкретизировать задачи педагогических учебных заведений, организовать на научной основе изучение качества подготовки учителей, более точно определить перечень дисциплин, подлежащих изучению, обеспечить рациональное построение учебных планов и программ, создание соответствующих им полноценных учебников и учебных пособий.

Особую роль профессиограмма должна сыграть в разработке вопросов диагностики профпригодности и методики профессионально отбора молодёжи в педагогические учебные заведения, а также в организации профессионально-педагогической ориентации школьников. Профессиограмма может быть использована для совершенствования системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров.

Научная разработка профессиограммы учителя советской школы означает, во-первых, тщательное выявление основных свойств и характеристик педагогической профессии не путём эмпирических номенклатур, а на основе анализа всех сторон деятельности учителя и, во-вторых, определение тех требований, которые проецируются обществом.

Построению профессиограммы должно предшествовать исследование психологии личности, а также спецификации личностных и профессиональных качеств учителя. Эта задача может быть решена как на основе использования экспериментальных методик, так и путём монографического изучения творческих биографий мастеров педагогического труда.

Описание модели специалиста, по мнению Н.Ф. Талызиной, невозможно без выделения основной системы задач, с которыми он встретится. При этом может быть использован как язык умений, так и язык типовых задач. Равноценность этих языков очевидна: каждая задача предполагает умение, необходимое для ее решения, а каждое умение предназначается для решения соответствующего класса задач. Что касается знаний, то они никогда не существуют сами по себе, всегда являются элементом какой-то деятельности (каких-то умений). В принципе разделяя точку зрения Н.Ф.Талызиной, нельзя выразить сожаления, что

предлагаемая ею структура модели не содержит личностных свойств и характеристик специалиста.

В методологии и теории педагогического образования деятельностный подход был и остается ведущим. Однако следует иметь в виду, что в рамках деятельностного подхода личность учителя оказывается полностью детерминированной предметно-технологической стороной педагогического труда. На личностном уровне учитель уже может быть истолкован как персонификация нормативной деятельности. Он становится активным субъектом, реализующим в педагогической профессии свой способ жизнедеятельности, готовность доопределять задачи, принимать ответственность за их собственное и самостоятельное решение. Речь идет о таком уровне внутренне детерминированной активности, при котором учитель оказывается в состоянии поступать независимо от частных ситуаций и обстоятельств, складывающихся в его биографии, творить эти обстоятельства, вырабатывать собственную стратегию профессионального поведения и деятельности.

Между тем ряд исследователей считает, что главными целями профессионального обучения являются знания, умения, навыки, которыми должен овладевать студент⁸, формирование умений самостоятельно получать необходимые знания, принимать самостоятельные решения⁹, совокупность профессиональных действий, которые специалист должен произвести на основе полученных знаний¹⁰, номенклатуру его возможных служебных функций¹¹. Многие авторы обращают внимание на необходимость включения в цели подготовки учителя формирование его личности. В частности, отмечается, что технологический аспект деятельности, который в настоящее время занимает в моделях подготовки педагога главенствующее место, должен сопрягаться с его личностью¹², что одним из критериев подготовленности учителя является уровень сформированности у него педагогических убеждений¹³, что в качестве цели педагогического образования выступает целостная личность учителя¹⁴.

⁸ Орлов Ю.М. Как определить эффективность учебной работы // Вестник высшей школы. – 1986. – № 6. – С. 13.

⁹ Марцинковский И.Б. Предвидеть будущее // Вестник высшей школы. – 1986. – № 7. – С. 11.

¹⁰ Татур Ю.Г. Методическая работа – какой ей быть // Вестник высшей школы. – 1986. – № 6. – С. 27.

¹¹ Методика и инструментарий исследования эффективности подготовки учительских кадров. – Вологда. – 1984. – С.7.

¹² Михайлов И.В. Некоторые аспекты моделирования педагогической деятельности // Содержание и структура модели деятельности учителя. – Даугавпилс, 1981.

¹³ Верпивская М.М. Единство интеллектуального и эмоционального в структуре подготовки учителя. Там же.

¹⁴ Кобзев М.С. Актуальные проблемы совершенствования профессиональной подготовки учителя // Научно-теоретические основы профессиональной подготовки в педагогическом вузе. –

В квалификационных характеристиках раскрываются обобщенные требования к личности и профессиональной компетентности учителя, однако доминирующее положение в них занимает совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для организации учебно-воспитательного процесса в школе.

Как видим, теория целей подготовки учителя еще по-настоящему не сложилась. Вместе с тем прослеживается тенденция перехода от одностороннего отображения личности учителя, к описанию его личности как профессионала. Какой же должна быть цель профессиональной подготовки формирования личности учителя?

На первом этапе было проведено широкое анкетирование среди учителей. Собранные материалы, дополненные длительными фиксированными наблюдениями и подвергнутые теоретическому анализу, позволили создать «рабочую» модель, которая затем была проверена путем репрезентативного сбора эмпирических экспертных оценок. К этой работе были привлечены 1027 учителей, которые классифицировались, по терминологии Н.В. Кузьминой как «мастер» или «скорее мастер, чем не мастер».

На втором этапе исследований использована картограмма, разработанная нами по типу параллельных профилей в модификации Л.Ф. Спирина. В нашем варианте картограмма, состоящая из опросных листов, представляла собой пятибалльную шкалу (матрицу), вмонтированную в список свойств и характеристик, желательных, обязательных и необходимых для успешной профессиональной деятельности учителя. Баллы соответствовали следующим показателям значимости: балл «5» – «очень значимо», балл «4» – «значимо», балл «3» – скорее значимо, чем незначимо», балл «2» – «скорее незначимо, чем значимо», балл «1» – «незначимо».

После заполнения математической обработки картограмм подсчитывалась арифметическая оценка. Была избрана следующая процедура вычисления: число «пятерок», полученных за определенную совокупность свойств и характеристик, умножали на число 5, число «четверок» – на 4, число «троек» – на 3, число «двоек» – на 2, число «единиц» – на 1; результаты складывались и делились на общее количество оценок. Полученное число округлялось до ближайшего целого и принималось за комплексную экспертную оценку, которая давала достаточно объективную характеристику наиболее существенных и устойчивых профессиональных требований к личности учителя

Разрабатывая модель профессиональной подготовки учителя, мы исходили из предположения, что она должна включать следующие характеристики:

1. Свойства, определяющие общественную, профессионально-педагогическую и познавательную направленность его личности.
2. Требования к его психолого-педагогической подготовке.

3. Объем и состав его специальной подготовки.

4. Содержание методической подготовки по специальности.

В соответствии с экспертными оценками были выявлены личностные и профессионально-педагогические качества учителей, составляющие полярный профиль «эталонной» модели учителя-воспитателя. К ним можно отнести: личную неорганизованность, неумение организовать детей на выполнение общего дела и довести его до конца, безынициативность, индифферентное отношение к педагогической деятельности, нелюбовь к школьникам, незнание их психологии, отсутствие самообладания, выдержки, поспешность, нервозность, уступчивость, внушаемость.

Базовые свойства и характеристики личности педагога:

- высокая гражданская активность и социальная ответственность. Такой учитель не будет равнодушным ни к делам странной, ни к судьбам детей. Главный ориентир его деятельности – высокий профессиональный долг. Он способен критически оценивать собственную работу и деятельность окружающих, не пойдет на сделку с совестью;

- любовь к детям, потребность и способность отдать им свое сердце. Учитель, любящий и понимающий детей, способен к педагогическому сотрудничеству с ними, родителями, коллегами, он видит в формировании личности растущего человека главный смысл жизни. Такой учитель не «искореняет недостатки и пороки», а, опираясь на диагностику личности воспитанника, определяет стратегию и тактику ее развития;

- подлинная интеллигентность, духовная культура, желание и умение работать вместе с другими. Он способен найти верное применение своим силам и способностям в коллективном педагогическом творчестве. Он выше мелочных обид, амбиций и пристрастий, способствует созданию благоприятного морально-психологического климата в коллективе. Такой учитель становится живым примером для детей;

- высокий профессионализм, инновационный стиль научно-педагогического мышления, готовность к созданию новых ценностей и к принятию творческих решений. Шаблон и трафарет ему решительно противопоказан. Учитель – творец, он в непрерывном поиске нестандартных подходов к постоянно развивающейся личности. Он не только способен четко и безошибочно действовать по образцу, но и владеет индивидуальным стилем педагогического человекознания и человековедения;

- потребность в постоянном самообразовании и готовность к нему. Учитель не может, не имеет права останавливаться в своем научном, духовном, идейном росте. Ему нельзя превращаться в верстовой столб, который указывает дорогу другим, а сам стоит на месте;

- физическое и психическое здоровье, профессиональная работоспособность. Меняющиеся реальности жизни требуют от учителя постоянного напряжения всех его сил, больших нервно-психологических затрат, в известной мере самоотверженности и подвижничества.

Эта емкая и лаконичная характеристика учителя может быть конкретизирована до уровня личностных характеристик. В профессиограмме учителя ведущее место занимает направленность его личности.

Социально-нравственная направленность личности педагога находит свое выражение в системе его ценностных ориентации, среди которых ведущее место занимают гуманистические; ориентация на личность ребенка и ее развитие, на диалогическое общение с ним, на воспитание гражданской активности учащихся и др.

К.Д. Ушинский писал: «Главнейшая дорога человеческого воспитания есть убеждение, а на убеждение можно действовать только убеждением. Всякая программа преподавания, всякая метода воспитания, как бы хороша она ни была, не перешедшая в убеждения воспитатели, останется мертвой буквой, не имеющей никакой силы в действительности. Самый бдительный контроль в этом деле не поможет. Воспитатель никогда не может быть слепым исполнителем инструкции: не согретая теплотой его личного убеждения, она не будет иметь никакой силы»¹⁵.

В деятельности учителя идейная убежденность определяет все другие свойства и характеристики личности, выражающие его социально-нравственную направленность, в частности социальные потребности, моральные и ценностные ориентации, чувство общественного долга и гражданской ответственности. Идейная убежденность лежит в основе социальной активности учителя. Именно поэтому она считается наиболее глубокой фундаментальной характеристикой личности учителя.

Одно из важнейших требований к педагогу – требование высокой гражданственности. Лицо педагога-гражданина определяют гуманистическая убежденность, стремление нести знания не только детям, но и широким массам трудящихся («сеять разумное, доброе, вечное»); нетерпимое отношение к недостаткам и нравственным порокам, унижающим достоинство человеческой личности, обостренное чувство долга и ответственности; стремление к повышению своей педагогической компетентности и к тому, чтобы стать образцом для воспитанников; способность создавать в отдельных уголках страны оазисы культуры.

Учитель-гражданин верен своему народу, близок ему. Он не замыкается в узком кругу своих личных забот, его жизнь непрерывно связана с жизнью села, города, где он живет и работает.

В структуре личности учителя особая роль принадлежит профессионально-педагогической направленности. Она является тем каркасом, вокруг которого komponуются основные профессионально значимые свойства личности педагога.

Профессиональная направленность личности учителя характеризуется прежде всего наличием интереса к педагогической профессии и

¹⁵ Ушинский К.Д. Педагогические сочинения; в 6 т. – М., 1988. – Т. 3. – С. 168–169.

педагогического призвания. Основой педагогической направленности является интерес к профессии учителя, который находит свое выражение и положительном эмоциональном отношении к детям, к родителям, педагогической деятельности в целом и к конкретным ее видам, в стремлении к овладению педагогическими знаниями и умениями. Педагогическое призвание в отличие от педагогического интереса, который может быть и созерцательным, означает склонность, вырастающую из осознания способности к педагогическому делу.

Основу педагогического призвания составляет любовь к детям. Это основополагающее качество является предпосылкой самосовершенствования, целенаправленного саморазвития многих профессионально значимых качеств, характеризующих профессионально-педагогическую направленность учителя.

Среди таких качеств – педагогический долг и ответственность. Руководствуясь чувством педагогического долга, учитель всегда спешит оказать помощь детям и взрослым, всем, кто в ней нуждается, в пределах своих прав и компетенции; он требователен к себе, неукоснительно следуя своеобразному кодексу педагогической морали.

Высшим проявлением педагогического долга «питается» самоотверженность учителя. Именно в ней находит выражение его мотивационно-ценностное отношение к труду. Учитель, имеющий данное качество, работает не считаясь со временем, подчас даже с состоянием здоровья. Ярким примером профессиональной самоотверженности является жизнь и деятельность А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского. Исключительный пример самоотверженности и самопожертвования – жизнь и подвиг Януша Корчака (1878–1942), видного польского врача и педагога, презревшего предложение фашистов остаться в живых и шагнувшего в печь крематория вместе со своими воспитанниками.

Взаимоотношения учителя с коллегами, родителями и детьми, основанные на осознании профессионального долга и чувстве ответственности, составляют сущность педагогического такта, который есть одновременно и чувство меры, и сознательная дозировка действия, и способность проконтролировать его и, если это необходимо, уравновесить одно средство другим. Тактика поведения учителя в любом случае состоит в том, чтобы, предвидя его последствия, выбрать соответствующие стиль и тон, время и место педагогического действия, а также провести своевременную их корректировку.

Педагогический такт во многом зависит от личных качеств педагога, его кругозора, культуры, воли, гражданской позиции и профессионального мастерства. Он является той основой, на которой вырастают доверительные отношения между учителями и учащимися. Особенно отчетливо педагогический такт проявляется в контрольно-оценочной деятельности педагога, где крайне важны особая внимательность и справедливость.

Педагогическая справедливость представляет собой своеобразное мерило объективности учителя, уровня его нравственной воспитанности. В.А. Сухомлинский писал: «Справедливость — это основа доверия ребенка к воспитателю. Но нет какой-то абстрактной справедливости — вне индивидуальности, вне личных интересов, страстей, порывов. Чтобы стать справедливым, надо до тонкости знать духовный мир каждого ребенка»¹⁶.

Качества личности, характеризующие профессионально-педагогическую направленность педагога, являются предпосылкой и концентрированным выражением его авторитетности. Если в рамках других профессий привычно звучат выражения «научный авторитет», «признанный авторитет в своей области» и т.п., то у учителя может быть единый и неделимый авторитет личности.

Основу познавательной направленности личности учителя составляют духовные потребности и интересы.

Одним из проявлений духовных сил и культурных потребностей личности является потребность в знаниях, и признание их самоценности. Непрерывность педагогического самообразования — необходимое условие профессионального становления и совершенствования учителя.

Один из главных факторов потребности в знаниях является познавательный интерес к преподаваемому предмету. Л.Н. Толстой отмечал, что если «хочешь наукой воспитать ученика, люби свою науку и знай ее, и ученики полюбят тебя, а ты воспитаешь их; но ежели ты сам не любишь ее, то, сколько бы ни заставлял учить, наука не произведет воспитательного влияния»¹⁷. Эту мысль развивал и В.А. Сухомлинский. Он считал, что «мастер педагогического дела настолько хорошо знает азбуку своей науки, что на уроке, в ходе изучения материала, в центре его внимания не само содержание того, что изучается, а ученики, их умственный труд, их мышление, трудности их умственного труда»¹⁸.

Современный учитель должен хорошо ориентироваться в различных отраслях науки, основы которой он преподаст, знать ее возможности для решения социально-экономических, производственных и культурных задач. Но этого мало — он должен постоянно быть в курсе новых исследований, открытий и гипотез, видеть ближние и дальние перспективы преподаваемой науки.

Наиболее общей характеристикой познавательной направленности личности учителя является культура научно-педагогического мышления, основным признаком которого является диалектичность. Она проявляется в способности в каждом педагогическом явлении обнару-

¹⁶ Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. — Киев, 1969. — С. 53.

¹⁷ Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. — М., 1953. — С. 72.

¹⁸ Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. — М., 1981. — Т. 3. — С. 53.

живать составляющие его противоречия. Диалектический взгляд на явления педагогической действительности позволяют учителю воспринимать ее как процесс, где через борьбу нового со старым совершается непрерывное развитие, влиять на этот процесс, современно решая все возникающие вопросы и задачи.

Наше время требует крупной, масштабной, творческой личности учителя, глубоко владеющего достижениями наук о человеке и закономерностях его развития, новыми педагогическими технологиями и искусством общения. Учитель призван быть носителем накопленных культурой общечеловеческих ценностей, всесторонне знать национальные, культурные, исторические традиции, фольклор и язык народа, на территории республики которого он работает.

Учитель – непосредственная производительная сила общества. Он осуществляет важнейшую социальную функцию – духовное воспроизводство человека, а значит и общества. Учитель – не только профессия, суть которой транслировать знания. Это высокая миссия, предназначение которой – сотворение личности, утверждение человека в человеке.