

М.Н. Кожевникова

Тренинги: «педагогические этюды» и искусство педагога

Статья представляет важнейшие элементы модели, предложенной автором для современного непрерывного педагогического образования, выстроенной на принципах: «учитель как творческая профессия»; «автономия (самоопределение, самостоятельность) учителя»; «рефлексивная педагогическая практика» педагогического образования. Обсуждаемые методики — это «педагогическая техника» и «творческая личность учителя»; автор раскрывает их в конкретном содержании и критически осмысляет с точки зрения философии образования.

Ключевые слова: философия образования; педагогическая техника; педагогические тренинги; модель подготовки педагога; непрерывное педагогическое образование.

Что такое педагогические «гаммы» и «этюды»?

Позиция автора состоит в том, чтобы педагогическую деятельность продуктивно понимать как искусство, как это делал и К.Д. Ушинский, заявлявший: «Разве есть специальная наука воспитания? Ни политика, ни медицина, ни педагогика... не могут быть названы науками в... строгом смысле слова, а только искусствами... наука только изучает существующее... а искусство стремится творить то, чего еще нет» [8: с. 229]. И если рассматривать профессию учителя как творческую профессию, тогда педагогическое образование по своей модели должно быть близко образованию в других творческих специальностях и включать в себя развитие: а) «педагогической техники», б) «творческой личности педагога» [6].

Говоря о «педагогической технике», мы хотим привлечь внимание к следующей проблеме. На сегодняшний день педагогическое образование содержит обучение «технике» взаимодействия в виде курсов, посвященных методике преподавания и педагогическим технологиям. В их рамках студенты и слушатели курсов повышения квалификации знакомятся с методиками и технологиями, а степень знакомства демонстрируют на экзамене, где нужно корректно «вернуть» преподавателю полученную информацию. В лучшем случае они делают и представляют проекты и тогда в качестве результата демонстрируют свой опыт использования конкретной педагогической техники. Однако в случае подготовки музыкантов это означало бы изучать теорию беглости пальцев и сдавать изученный курс в форме ответов на вопросы или в виде пробного исполнения гаммы.

Если признать проблему как она есть, мы должны будем сделать вывод: педагогическому образованию требуются тренинги в качестве педагогических «гамм» и «этюдов».

В прошлом веке российские ученые именовали тренинги «играми», «дидактическими играми», «педагогической игрой», «деловыми педагогическими играми», «ситуационно-ролевой игрой» и т. п. (Страздас Н.Н., 1980; Петерсон И.Р., 1984; Аникеева Н.П., 1990; Куприянов Б.В., 1996) и осмыслили лежащий в его основе принцип моделирования педагогических ситуаций [7]. Так, например, в Ленинградском пединституте им. Герцена в конце 1980-х проводили и разрабатывали деловые педагогические игры для учителей [1].

В 1990-е понятие «педагогическая технология» укоренилось в российской педагогике (В.В. Сериков, 1993; Н.Е. Щуркова, 1998; Н.Г. Осухова, 1993; Е.В. Телеева, 1996; П.Е. Решетников, 2000; и др.), встав в центр разработки педагогических тренингов — там, где само событие педагогических тренингов имело место, и затмив собой в глазах многих внимание к творческой личности педагога.

Современные исследователи также высоко оценивают возможности педагогического тренинга [3; 10], определяют его как принципиально интерактивную форму обучения, выделяют в качестве его системообразующего фактора упражнение; предлагают отрабатывать в тренинге стратегическое планирование методами SWOT-анализа (сильных и слабых сторон, внешних возможностей для развития и внешних угроз) [4] и анализируют возможности тренинга для индивидуализации образования, для воспитательных задач и т. д. Однако сегодня педагогический тренинг интерпретируют и развивают в основном на основе психологических тренингов, исходя из работ психологов А.М. Марковой, Н.В. Самоукиной и др. Действительно, большая часть педагогической деятельности охватывается психологической проблематикой, но задачи педагога — не те же, что задачи психолога. Поэтому требуется поднять вопрос о возвращении в рамки педагогического тренинга собственно педагогического содержания, разрабатывавшегося в российской педагогике советского и постперестроечного периодов.

За рубежом также существует внимание к тренингу деятелей образования. Так, например, несколько лет назад группа исследователей из Университета Хельсинки рассмотрела влияние педагогических тренингов на самостоятельность, эффективность, подходы к обучению и мотивированность двухсот преподавателей университета. В итоге исследователи выявили возрастание профессиональной уверенности и концептуальные изменения в направлении студенториентированного подхода [12].

Представим авторские идеи и предложения относительно педагогических тренингов.

1. Форма действия тренинга — это деловая игра, в которой каждый из участников тренинга задействован в определенной роли, при этом все по очереди разыгрывают роль «учителя». Игра подразумевает выработку и проигрывание участниками разных версий прорабатываемого элемента.

2. *Что* отрабатывается в тренинге? Конкретные элементы всех сфер и уровней педагогической деятельности. В общепедагогических элементах, например, это: установление, проверка и корректировка собственной педагогической мотивации; телесность (поза, движение, телесная координация в педагогическом взаимодействии); владение голосом — звучностью, тоном; словесное и бессловесное действия; организация пространства в аудитории и вовне; самопрезентация; выбор и установление индивидуального стиля обращения с учащимися; структурирование занятия; герменевтические процедуры (выслушивание; распознавание проблем понимания; разъяснение сторон и т. д.); диалог и псевдодиалог; управление вниманием учащихся; владение темпом (диагностика темпа, ускорение, замедление, необходимость варьирования или стабильности); проблематизация; дискуссия; внушение; убеждение; мотивирование учащихся. И т. д.

Для тренингов по специальным предметным методикам также должны выделяться педагогические элементы, специфичные для преподавания алгебры, геометрии, литературы, истории и т. д.

3. *Кто* должен вести тренинги? В трактовке нашей модели, акцентирующей значение автономии учителя и потенциал обучающегося сообщества, тренинги должны вести преимущественно не педагоги-ученые, но педагоги-практики.

4. *Время* должно быть центральным фактором тренировки (отработка темпа и чувства времени), принимая в расчет «жесткий лимит времени», специфично присущий, как замечал В.И. Загвязинский, педагогическому творчеству [2]. Для динамичности тренингов предпочтительнее разбивка педагогического действия на более мелкие элементы и работа в малых группах с минимальным количеством участников.

5. *Как* должен строиться тренинг?

А. Сначала общая тема тренинга должна быть активно осмыслена (ее значимость, общий смысл обрабатываемого элемента). И это должны делать максимально возможным образом сами участники, ведущему следует учесть то, что участники поняли сами, и дополнить их.

Б. Здесь ведущий может передать собственный опыт, как он(а) действует в ситуациях, охватываемых темой.

В. Штурм идей участников: что и как еще можно делать в этих ситуациях?

Г. В продолжение и завершение осмысления общей темы участники должны выделить тренируемые элементы. Надо понимать, что элементы тренинга выделяются вариативно, и само их выделение, предоставляемое полностью или частично участникам, уже составляет значимую часть обучающего процесса тренинга.

Д. Деление участников на группы (по парам, по 3–4, 5–7 человек и т. д.) должно исходить из необходимого количества персонажей в ситуации, соответствующей обрабатываемому элементу, — так каждый участник будет постоянно вовлечен в процесс тренинга и прочувствует, насколько педагогическое творчество является «сотворчеством» (по Загвязинскому). Участники сами могут определить это количество и роли (например, хорошисты и середняки; Молчун; Выскочка; Умница и т. п.).

Е. Процесс отработки элемента проводится в несколько повторов, со сменной ролей.

Ж. Последовательная рефлексия, самооценка участников и оперативная коррекция.

3. Ведущий сводит опыт групп воедино. Основные вопросы: какие принципиальные ошибки в этом элементе вы можете допустить? В чем их вред для процесса, с вашей точки зрения?

6. Постоянно учитываемыми факторами в тренингах должны быть: **временной; мотивационный** (внимание к тому, что двигает «учителем») и **герменевтический** факторы: это и внимание к обнаружению понимания и непонимания сторон «учеников» и «учителя» в тренируемых элементах, и внимание к пониманию участниками друг друга, а именно того, что они выражают в разыгрываемых ролях, что они имеют в виду в рефлексивных высказываниях, во взаимной критике и т. д. Значимость первого фактора уже оговаривалась выше, а второй и третий факторы мы полагаем особо актуальными из-за их слабой развитости в педагогическом образовании, педагогической культуре.

Техника, искусство, человеческое

Но, прежде чем начать использовать технику для целей образования, следует обдумать некоторые вопросы, связанные с нею, переместившись при этом на поле философии. Нам следует понять, что такое «техника» с точки зрения гуманитарной (человеческой) сферы в целом и образования — в особенности.

Мы называем словом «техника» предметы, сконструированные для функционирования, но так же мы называем и сами способы действия. И проектор с экраном, на который учитель со своего компьютера на уроке выводит картинку, и способ работы с классом, при котором коллектив распределен на малые группы, а в группах участники коллективно вырабатывают вопросы, связанные этой картинкой для других групп, — то и другое будет называться «техникой». Причем заметим, что и первое — тоже способ деятельности, только уплотнившийся до воплощенности в конкретной вещи.

М. Хайдеггер, поставивший «вопрос о технике» [9], привлек наше внимание к тому, что техника — это «вид раскрытия потаенного» как «*про*-изведение» — выведение «действительности... из потаенности для состояния в наличии»: так вещь, «которая хочет сказать о себе», приходит к существованию благодаря человеку. Цель же данной статьи — привлечь внимание к тому, в чем техника имеет универсальный характер. Уплотнение значит сворачивание опыта прошлого к компактному комплексу элементов, пригодному для переноса во времени, настоящем и будущем, и это сведение развернутых действий, не обремененное пространственным объемом, но становящееся, например, технологией-алгоритмом действий.

Так, творя технику, человечество совершает в культуре то же, что совершает психика в своих процессах, переводя сложные действия, которые возможны сначала только как отдельные, последовательно выстраиваемые

под контролем ума шага, в «привычки». В последних же действия происходят уже в спрессованном, комплексном виде и не только не требуют контроля со стороны нашего ума, но предстают относительно него буквально независимыми. Да, «техника» по своему характеру и функции приближается к привычкам. И то, что мы в ней увидели как «уплотнение», «непрозрачность» способа деятельности, очень похоже на то, как мы уже с трудом можем рассмотреть и понять способ, с помощью которого мы сами совершаем сложно скоординированное движение тела или сложно устроенное интеллектуальное действие.

Размышляя над природой педагогического опыта, приходим к тезису о закономерной необходимости понимать ее именно с учетом «невыразимого практического знания учителей» [5: с. 104–110]. По нашему мнению, в профессиональном знании педагогов правильно будет выделять два вида знания, с различением «знания о чем» и «знания как», проанализированных в их взаимоотношениях Г. Райлом [11]: 1) знание, подвластное описанию науки (науки педагогики), которая на этом основании берет на себя регулятивные функции относительно педагогов-практиков — через создание силами теории определенных практических правил, и 2) практическое знание — знание как искусство.

Второе, не поддающееся артикуляции в полной мере, может быть передано через показ, подражание, введение в атмосферу творчества. В образовании по творческим специальностям (танцоры, музыканты, художники) этому служат курсы, развивающие личность человека искусства, поскольку искусство и творчество никогда не сводятся к владению навыками (хотя навыки составляют саму плоть, ткань творчества), но требуют творческой личности. То же самое должно быть верно и для педагогического образования — в нем, несомненно, требуются те курсы, которые вводят учителей в педагогическую культуру и более широко — в человеческую культуру.

В программах отечественных педвузов традиционно присутствуют курсы, тематически охватывающие обсуждаемую нами область. Другое дело, что эти курсы зачастую отличаются высоким уровнем абстрагирования и далеко не всегда понимаются как ориентированные на цели формирования творческой личности педагога. Порой педагогика как «строгая наука», в своем стремлении быть признанной за таковую, представляла педагогам и будущим педагогам столь претенциозную теоретизацию и наукообразие, что скорее устанавливала внушительные препятствия для обучающихся на пути к педагогическому творчеству. Однако это нисколько не умаляет сами гуманитарные области, служащие для введения в культуру, иначе потеряется глубокий фундамент творческой личности педагога.

Что же касается «знания о чем» — собственно знания науки педагогики, то оно тоже должно вырабатываться и передаваться в рамках педагогического образования — но, по нашему убеждению, в тех объемах, в которых оно передается сейчас, и, возможно, в еще больших объемах оно должно преподаваться только тем обучающимся, кто склонен заниматься в дальнейшем научной работой — педагогическими исследованиями.

Такими могут представлять обсуждаемые нами педагогические техники, образовательные технологии, со студентами педвуза или школьными учителями на их курсах повышения квалификации. Если продолжить начатое нами выше сравнение техники с привычкой, то это значило бы, что привычка стала полностью руководить человеком — так, что он(а) не смог(ла) бы по своей воле ни пойти, ни повернуться, ни остановиться. Такое бывает, случается с нами в жизни — мы замечаем, что «ноги сами несут» нас куда-то или «рука сама», «автоматически», совершает заученное движение. Однако это признак «выпадения» нас — как людей, субъектов — из происходящего. И он свидетельствует об усталости или иной причине сбоя. Независимый автоматизм привычки — не норма бытия человека.

Наше подчиненное отношение к технике как указывающей и довлеющей над человеком, как безусловной в своем значении — вот проблема. Хотя всякая техника и содержит сгущенный опыт деятельности человечества, но в отчужденном виде, — и так начинает противостоять человеку. «Запечатанная» в технике деятельность как таковая по своей природе была наделена целью (не бывает деятельности без цели), и теперь эта внеположенная цель «тягается» с собственным целеполаганием конкретного человека, как если бы она была чужой волей: иногда не дотягиваясь, иногда равняясь человеку по силам, иногда беря верх над ним. В последних двух случаях техника превышает предполагавшуюся ей инструментальную роль. Тогда технологии выходят на первый план, а собственно человеческие феномены — общение, чувства, сомнения, желания, размышления оказываются неуместными — тем, чем техника требует пренебречь.

Заключение

Каков наш вывод? Понимая образование как область собственно человеческого, где действия учителя, педагога, кроме всего прочего, имеют функцию модели для учеников, мы должны проверять свои отношения с техникой и всяческими технологиями, ведь по нашему образцу поколения будущего будут строить свой мир.

Если мы вполне осмыслили эти отношения, мы сможем ввести технику в статус подвластности нам — это статус освоенного уплотненного способа деятельности. Потому сначала стоит вопрос об освоении педагогической техники как таковой.

И затем учитель должен располагать свободой в использовании педагогической техники — в той мере и в тех рамках, в которых техника полезна и облегчает его деятельность. Человеческие цели, требующие исключительно человеческих сил, то есть образовательные цели как таковые, и живая реальность учителя, учеников, предмета, в который погружается учитель с учениками, — вот что остается главным. И только до тех пор, пока данные цели остаются главными, техника — это всего-навсего «уплотнение» способа деятельности — сохраняет свою оправданность как средство высвобождения сил.

Литература

1. Деловые педагогические игры для учителей: методические рекомендации. Л.: ЛГПИ им. Герцена, 1988. 12 с.
2. *Загвязинский В.И.* Педагогическое творчество учителя. М.: Педагогика, 1987. 160 с.
3. *Ибрагимова Е.В.* Тренинг как педагогическая поддержка личностного самоопределения студентов вуза: дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2007. 185 с.
4. *Исаева Т.А., Шихова О.Ф.* Тренинг как форма организации педагогической практики студентов // Образование и наука. 2014. № 9. URL: <http://www.edscience.ru/index.php/jour/article/view/250> (дата обращения: 14.05.2016).
5. *Кожевникова М.Н.* Концепция учительской философии образования // Учитель наедине с собой: сб. науч. статей / ред.-сост. М.Н. Кожевникова. СПб.: Изд. «Лема», ФГНУ ИПООВ РАО, 2014. С. 78–131.
6. *Кожевникова М.Н.* Философские основания содержания современного педагогического образования // Человек и образование. 2015. № 3 (44). С. 103–109.
7. *Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С.* Моделирование педагогических ситуаций: проблема повышения качества и эффективности. М.: Педагогика, 1981. 120 с.
8. *Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания // Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. Т. 1. М.: Педагогика, 1974. С. 229–548.
9. *Хайдеггер М.* Вопрос о технике // Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления: пер. с нем. М.: Республика, 1993. С. 221–238. URL: <http://philosophy.mit.edu/heidegger.htm> (дата обращения: 14.05.2016).
10. *Щербаков А.В.* Педагогический тренинг в индивидуализации подготовки студентов к воспитательной работе в школе: дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2000. 184 с.
11. *Fantl J.* Knowing-How and Knowing-That // Philosophy Compass. 2008. Vol. 3. № 3. P. 451–470.
12. *Postareff L., Lindblom-Ylänne S., Nevgi A.* The effect of pedagogical training on teaching in higher education // Teaching and Teacher Education. 2007. № 23. P. 557–571.

Literatura

1. Delovy'e pedagogicheskie igry' dlya uchitelej: metodicheskie rekomendacii. L.: LGPI im. Gercena, 1988. 12 s.
2. *Zagvyazinskij V.I.* Pedagogicheskoe tvorchestvo uchatelya. M.: Pedagogika, 1987. 160 s.
3. *Ibragimova E.V.* Trening kak pedagogicheskaya podderzhka lichnostnogo samoopredeleniya studentov vuza: dis. ... kand. ped. nauk. Orenburg, 2007. 185 s.
4. *Isaeva T.A., Shixova O.F.* Trening kak forma organizacii pedagogicheskoy praktiki studentov// Obrazovanie i nauka. 2014. № 9. URL: <http://www.edscience.ru/index.php/jour/article/view/250> (data obrashheniya: 14.05.2016).
5. *Kozhevnikova M.N.* Konceptiya uchitel'skoj filosofii obrazovaniya // Uchitel' naedine s soboj: sb. nauch. statej / red.-sost. M.N. Kozhevnikova. SPb.: Izd. «Lema», FGNU IPOOV RAO, 2014. S. 78–131.
6. *Kozhevnikova M.N.* Filosofskie osnovaniya sodержaniya sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya // Chelovek i obrazovanie. 2015. № 3 (44). S. 103–109.
7. *Kulyutkin Yu.N., Suxobskaya G.S.* Modelirovanie pedagogicheskix situacij: problema povыsheniya kachestva i e'ffektivnosti. M.: Pedagogika, 1981. 120 s.
8. *Ushinskij K.D.* Chelovek kak predmet vospitaniya // Ushinskij K.D. Izbranny'e pedagogicheskie sochineniya. T. 1. M.: Pedagogika, 1974. S. 229–548.

9. *Xajdegger M.* Vopros o texnike // *Xajdegger M.* Vremya i bytie: stat'i i vystupleniya: per. s nem. M.: Respublika, 1993. S. 221–238. URL: <http://philosophy.mitht.ru/heidegger.htm> (data obrashheniya: 14.05.2016).

10. *Shherbakov A.V.* Pedagogicheskij trening v individualizacii podgotovki studentov k vospitatel'noj rabote v shkole: dis. ... kand. ped. nauk. Chelyabinsk, 2000. 184 s.

11. *Fantl J.* Knowing-How and Knowing-That // *Philosophy Compass*. 2008. Vol. 3. № 3. P. 451–470.

12. *Postareff L., Lindblom-Ylänne S., Nevgi A.* The effect of pedagogical training on teaching in higher education // *Teaching and Teacher Education*. 2007. № 23. P. 557–571.

M.N. Kozhevnikova

Trainings: «Pedagogical Etudes» and Teacher's Art

The article presents the most important elements of the model proposed by the author for the modern continuous pedagogical education. The main principles of this model are: «a teacher as a creative profession»; «teacher's autonomy (self-determination, independence)»; «reflective teaching practice» of pedagogical education. The discussed methods are «teaching technique» and «teacher's creative personality». The author reveals them in particular content and critically analyzes in terms of philosophy of education.

Keywords: philosophy of education; teaching technique; pedagogical trainings; the model of the teacher's training; continuous pedagogical education.