

Концепция профессионального развития учителя в системе развивающего образования Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова

М.В. Каминская,
кандидат педагогических наук

Рассматривается концепция профессионального развития учителя в процессе освоения педагогической деятельности в системе развивающего образования. Выдвигается гипотеза об изменении психологического статуса педагогической деятельности учителя, встроенной в общую учебную деятельность учителя и ученика.

Ключевые слова: развивающее обучение, субъект деятельности, культурное пространство, сотрудничество, педагогическая деятельность, самосознание, метод учебно-профессионального экспериментирования.

Психология на современном этапе развития внесла радикальные изменения в общую образовательную идею школьного обучения. Разработана теория развивающего образования (В.В. Давыдов, А.К. Дуравицкий, В.В. Репкин, В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман, Б.Д. Эльконин, Д.Б. Эльконин и др.), в которой учение понимается как активный деятельностный процесс. Интеграция развивающих программ в школьное образование осуществляется за счет широкой переподготовки педагогов в обучающих центрах.

Однако, как показал опыт последнего десятилетия, наиболее слабым звеном в развивающем образовании остается все же учитель, творческий и личностный рост которого не всегда напрямую стимулируется внедрением развивающих программ. Это связано с тем, что условия переподго-

товки, как правило, не включают в себя тех детерминант, которые определяют «особый род профессионального развития – саморазвитие учителя» [1, с. 10]. Как следствие возникает целый ряд новых профессиональных деформаций: культивирование внешней, технологической стороны инновации; стремление к исправлению и корректировке инновации; кризис компетентности. Такие деформации становятся причиной нарастания неуверенности в себе, разочарования в результативности развивающих программ и формального отношения к идеологии нового типа обучения.

Искажение процесса формирования новой позиции учителя – «представителя выработанных в общественно-исторической практике способов анализа свойств, вещей и явлений в ракурсе, заданном содержанием учебной деятельности» [1,

с. 20–21], – приводит к тому, что такой учитель *не становится субъектом собственной деятельности*.

Преодоление этой проблемы связано с поиском таких составляющих профессионального развития в процессе освоения деятельности в системе развивающего образования, которые определяют не «присвоение технологии развивающего обучения и поиск собственного «почерка», собственных техник» [2, с. 68], а трансформацию первого во второе. Чтобы это происходило, переподготовка учителя должна быть направлена на его изменение, прежде всего как педагога, владеющего не только предметными, но и личностными атрибутами учительского профессионализма нового типа.

Основой для построения теоретической модели, объединяющей систему личности и систему деятельности, стали принципиальные положения теории факторов профессионального развития учителя (Л.М. Митина). Категорией, одновременно моделирующей преобразование личности и совершенствование деятельности, является «субъектность». Для организации прикладного аспекта исследования в этом плане наиболее значимыми стали работы Е.И. Исаева, С.Г. Косарецкого и В.И. Слободчикова [5, 12], где сдвоенность профессиональной и личностной позиций показана через механизмы рефлексии.

Теоретическое понимание данных механизмов восходит к понятию *культуросоздающего действия*, в котором человек вырабатывает «именной стиль» [4] и где востребована личность в качестве средства его реализации (В.П. Зинченко, В.Т. Кудрявцев, В.С. Лазарев, Б.Д. Эльконин и др.). В связи с этим поиск детерминант профессионального развития актуален, прежде всего, в сфере взаимодействия пространства педагогической деятельности и пространства культуры, где и порождается ситуация культуросоздающего действия.

Основной характеристикой культуросоздающего действия учителя, работающего по системе развивающего образования,

является его диалогическая форма. Это качественное преобразование действия из самодостаточного, монологически замкнутого на уровне профессионального целеполагания и внешнего по отношению к учебному действию ученика в составную часть общей с учеником учебной деятельности, где взаимоосмысленно, на ценностно-смысловом уровне строится общий предмет учебной деятельности – то содержательное начало, которое может содержаться только в диалогическом типе учебной коммуникации как культурной норме общения.

Таким образом, основу концепции профессионального развития учителя составляет *гипотеза об изменении психологического статуса педагогической деятельности, встроенной в общую учебную деятельность учителя и ученика*.

По своей сущности педагогическая деятельность преобразуется из социальной и воспроизводимой в личностно-деятельностном пространстве труда учителя в культурно-смысловую и самообновляющуюся в неповторяющемся пространстве диалогической учебной коммуникации учителя и ученика. Это приводит к определяющему влиянию коммуникативного контекста педагогической деятельности, построенному на инновационной модели «Я – Другой Я» и меняющего тип профессионализма педагога с монологического на диалогический.

Методологическими посылками, на основе которых строится концепция профессионального развития в процессе освоения учителем деятельности в системе развивающего образования, являются следующие: психологическая теория саморазвития; психология личности и труда учителя; учение об историческом наследовании в культуре и содержательности человеческой деятельности; теория диалогически организованного самосознания человека и концепция субъектно-организованного самосознания современного учителя.

Инновационная модель коммуникативного контекста педагогической деятельности в развивающем образовании («Я –

Другой Я») имеет решающее значение для профессионального развития учителя: она изменяет основания профессионального действия и порождает такой тип ориентировки в педагогической действительности и такой тип оценочных отношений в ней, которые построены с позиций другого участника учебной деятельности – ученика.

К **психологическим особенностям**, определяющим факторы, условия механизмы и формы проявления профессионального развития учителя в процессе освоения им деятельности в системе развивающего образования, относятся:

1. *Сотрудничество как форма организации деятельности* [13].

2. *Культурологические функции педагогической деятельности*:

– восстановление образно-смыслового контекста осваиваемого учеником знания [11];

– моделирование ориентировочно-смыслового звена учебной деятельности [8];

– обнаружение новых смыслов в действиях и знаниях, построенных учеником [3].

3. *Функции педагогической поддержки учебных действий ученика как субъекта собственной учебной деятельности*:

– выделение ориентировки ученика из потока его практических действий;

– побуждение ученика к самостоятельным учебным действиям по освоению нового знания.

4. *Ориентация принципов построения учителем ориентировочной, исполнительской и оценочной частей своего профессионального действия на общую учебную деятельность с учеником*.

5. *Личное профессиональное решение как основа построения профессионального действия*, «технически» детерминированного учебным диалогом – формой опосредствованного участия педагога в учебной деятельности.

Профессиональное развитие учителя развивающего образования осуществляется в ситуации изменения соотношения

культурного пространства и пространства педагогической деятельности. Культурное пространство выступает источником оснований и смыслов педагогической деятельности, а продуктом педагогической деятельности являются культурно значимые последствия (рис. 1):

– *учитель и ученик как субъекты собственной деятельности*, имеющие творческий тип организации своей жизни;

– *учебный диалог* как жанр педагогического творчества и культурная норма общения;

– *акт творческого самопреобразования* в педагогической сфере.

Ценностно-смысловая природа и инновационный потенциал действий учителя, изменяющие соотношение пространства педагогической деятельности и пространства культуры, напрямую востребуют личностный потенциал педагога, выводя его в режим саморазвития.

Психологическая сущность профессионального развития заключается в наращивании субъектности учителя, самоопределенности его личности, способности к авторской интерпретации закреплённых в профессиональной культуре норм.

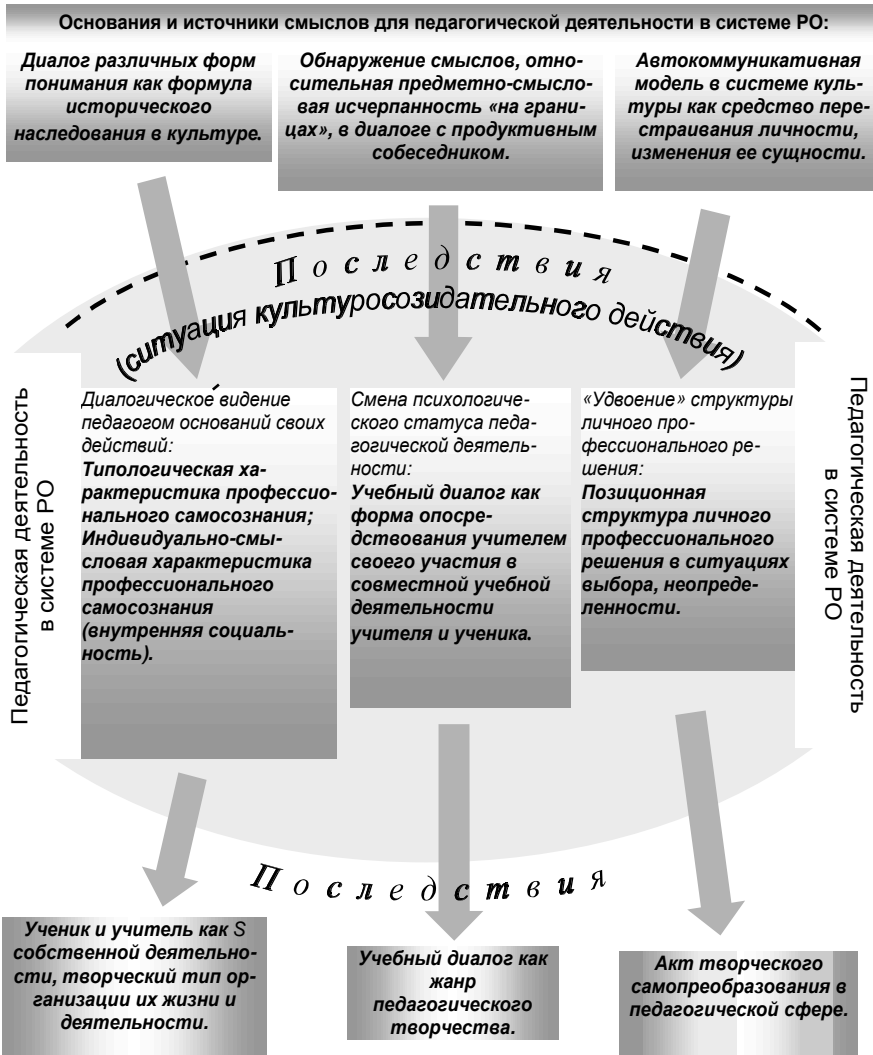
Психологическим фактором профессионального развития учителя в процессе освоения им деятельности в системе развивающего образования является смена типа профессионализма с монологического на диалогический, детерминантами которой одновременно выступают:

– заложенное в инновационных программах изменение «познавательной» парадигмы на «развивающую»;

– творческая форма самодетерминации в профессиональной деятельности, связанная с децентрацией видения педагогом оснований своего профессионального действия.

Внутреннее *психологическое условие профессионального развития* учителя развивающего образования связано с изменением *организованности его профессионального самосознания* от однопозиционного, внешнерефлексивного, к межпозиционному, диалогическому (рис. 2).

Культурное пространство
(Ценностно-смысловая природа и инновационный потенциал)



Культурное пространство

Рис. 1. Взаимодействие культурного пространства и пространства педагогической деятельности в системе РО

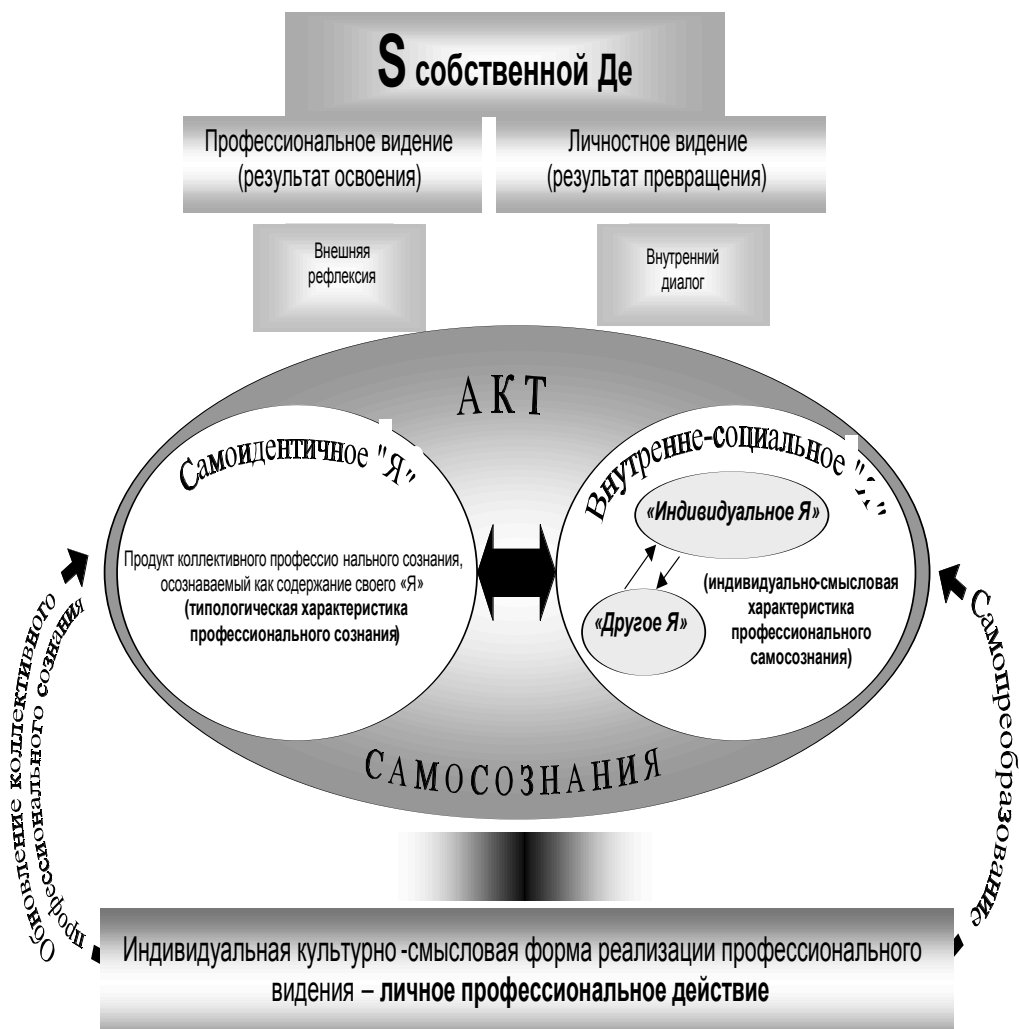


Рис. 2. Организация самосознания учителя РО

Диалогическая организованность профессионального самосознания предполагает «удвоение» видения педагогом оснований своего профессионального действия: от профессионально запрограммированного видения (на основе *самоидентичного Я*) к сопряжению разнородных начал – профессиональных и личностных оснований.

Такое сопряжение достигается за счет усиления *индивидуального Я* педагога, имеющего внутренне-социальную организацию: *индивидуальное Я – Другое индивидуальное Я – Я ученика*.

В результате внешне-коммуникативная модель принятия учителем личных профессиональных решений «Я – Он» меняется на автокоммуникативную «Я – Я», а ха-

рактические характеристики структуры принятия такого решения становятся следующими (рис. 3):

– образ личного действия опирается как на опыт, так и на прогноз и становится концептуально открытым;

– в принятии решения относительно своего профессионального действия педагог оказывается чувствительным как к запланированным, так и к непредвиденным результатам, связанным с ориентацией на замыслы и действия другого участника учебной деятельности – ученика;

– педагог сохраняет целостность связей между асимметричными сторонами «образа Я» (*самоидентичным Я, индивидуальным Я – Другим индивидуальным Я*): он осознает их конфликтующее начало, асимметричность связей и одновременно целостную, внутренне-диалогическую, общую природу.

Психологическим механизмом профессионального развития учителя развивающего образования является ценностно-смысловая саморегуляция профессиональной деятельности, обеспечивающая ее предметность, осмысленность и взаимоосмысленность в процессе непрерывного встраивания педагогической деятельности в общую учебную деятельность учителя и ученика в диалогическом типе учебной коммуникации.

Психологический эффект такой саморегуляции заключается в конструктивном преодолении учителем противоречий между базовыми составляющими мотивационно-смыслового содержания его самосознания – профессиональной и личной сторонами «образа Я». Учитель при построении свободного профессионального действия освобождается от внешних статусных

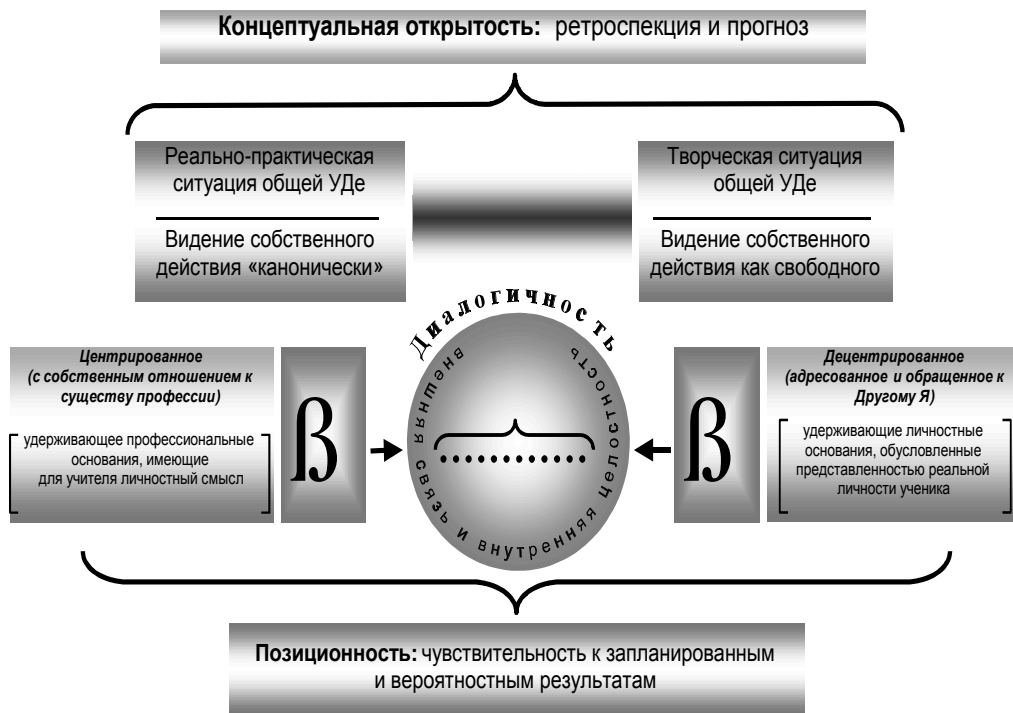


Рис. 3. Структура личного профессионального решения учителя РО

«меток» ролевого профессионального поведения (умелец, авторитет по должности, информатор, фасилитатор) и обретает внутренние формы проявления себя как субъекта собственной деятельности (новые социокультурные позиции учителя-предметника РО, соучастника учебной деятельности, автора проекта учебного диалога, его участника).

Такое самовысвобождение достигается за счет мотивационно-смысловой трактовки реально-практической ситуации общей с учеником учебной деятельности: одновременного удержания ее *целевой* составляющей (на основе осознания Я с профессиональной, не выходящей за рамки новых профессиональных норм и связей, стороны) и *ценностной* составляющей, порождаемой отношением *индивидуального Я* и *Другого индивидуального Я* (на основе социально организованного индивидуального Я педагога, находящегося в диалогическом отношении к себе как Другому, сопричастному Я ученика).

Формой проявления профессионального развития учителя РО выступает способность к самокоммуникации [9], преобразующая структуру принятия личных профессиональных решений в процессе построения личного профессионального действия. Из централизованной на педагоге структура принятия решения трансформируется в децентрализованную, внутренне-социальную, обеспечивающую творческую форму самодетерминации. Воспроизведение учителем ситуаций личного творческого выбора обусловлено использованием не только внешне обновленного «языка профессии» (новые цели, ценности и смыслы), но и ментального оператора более высокого ранга – «языка Другой личности», всегда незавершенного, открытого, вносящего свои основания и смыслы. На базе самокоммуникации построение личного профессионального действия превращается в постоянное становление, обновление, снятие автоматизации и завершенности сделанного.

Способность к самокоммуникации является условием успешного внутреннего диа-

лога учителя с самим собой как Другим, когда в диалогическом типе учебной коммуникации с учеником педагог мысленно встает на его позицию и работает в постоянном режиме творческих самопреобразований: носитель знания – причастный средствам открытия знания учеником; тот, кто учит, – тот, кто учит учиться; прямой участник учебного диалога – условный персонаж; ведущий – тот, кто идет вместе с другими.

Способность к самокоммуникации выступает как потенциал непрерывного профессионального развития педагога, рассматривающего основания профессионального решения с точки зрения вероятностного эффекта своих действий в отношении субъектного построения действий ученика.

Включение учителя в процесс профессионального саморазвития происходит при освоении им *психологической технологии* встраивания педагогической деятельности в учебную. Она обеспечивает децентрацию социокультурных позиций педагога при целеполагании, непосредственном исполнении и педагогической рефлексии, придает действию учителя диалогическую форму. Такая технология разработана и экспериментально проверена в совокупности четырех функциональных блоков: как целостное и последовательное изменение подходов учителя к разработке структуры образовательной ситуации – педагогического аналога учебной задачи (в социокультурных позициях предметника РО и соучастника учебной деятельности), к проектированию учебного диалога (в социокультурной позиции автора проекта учебного диалога), к участию в нем (в социокультурной позиции участника учебного диалога) и к самоанализу итогов этого участия (в социокультурных позициях участника учебного диалога – соучастника учебной деятельности – предметника РО).

Диалогическая форма действий учителя позволяет обратить учебные действия ребенка на взрослого и тем самым побудить ученика действовать субъектно. В свою очередь, самоовладение учителем диало-

гической формой личного профессионального действия востребует личностный потенциал педагога, выводя его в режим саморазвития на основе механизма ценностно-смысловой саморегуляции в процессе принятия личных профессиональных решений.

Исследовательское обоснование инновационного метода переподготовки учителя в условиях реально функционирующей системы РО в школе (г. Иваново, 1995–2000) – *метода учебно-профессионального экспериментирования* – позволяет утверждать, что данный метод способствует освоению педагогом психологической технологии встраивания педагогической деятельности в учебную [7]. Метод направлен на выявление и заострение тех моментов в профессиональной деятельности учителя РО, в которых происходит осознание ситуации смены оснований его профессионального действия на глубинном ценностно-смысловом уровне, требующем выхода в режим самоизменения. Стимулирование механизма профессионального развития в условиях применения метода учебно-профессионального экспериментирования достигается за счет самопреобразования учителем «наличного действия» в «личное профессиональное действие» в новых социокультурных позициях: учителя-предметника РО; соучастника учебной деятельности; автора проекта учебного диалога; участника учебного диалога. В них субъектность педагога обретает творческие формы реализации, учитель переводит системно оформленные средства развивающего образования в индивидуальную, культурно-смысловую форму их практического воплощения в процессе непрерывного встраивания педагогической деятельности в общую учебную деятельность с учеником.

Результаты экспериментальной проверки модели психологической технологии встраивания педагогической деятельности в общую учебную деятельность учителя и ученика в условиях применения метода учебно-профессионального экспериментирования подтверждают гипотезу о том, что организационным механизмом профессио-

нального развития выступает процесс встраивания педагогической деятельности в учебную в диалогическом типе учебной коммуникации. Экспериментальная проверка (лонгитюдное исследование динамики показателей личностного и профессионального развития в экспериментальной и контрольной группах, состоявших из 22 и 19 педагогов РО) показала, что профессиональное развитие учителя в процессе освоения им деятельности в системе РО в целом приводит к эффекту генерализации личностных и профессиональных сторон учительского труда, поскольку продвижение в профессиональном плане способствует саморазвитию личности, а личностная самореализация в творческой форме напрямую востребована в профессиональной деятельности.

Установлено следующее:

1. *Причины затруднений учителя* при освоении им деятельности в системе РО заключаются в противодействии профессионализма монологического типа, в котором личностная сторона «стерта» и не участвует в творческой самодетерминации деятельности [6]. Разнопредметность деятельности взрослого и ребенка приводит к отсутствию ее взаимоосмысленности, ценностного и инновационного начала и, как следствие, к отсутствию ситуации востребованности личностных проявлений в построении профессионального педагогического действия.

2. *Стратегия переподготовки*, направленная на профессиональное развитие в системе РО, связана с изменением учителя не только как предметника, но и как педагога, диалогизм профессионального действия которого проявляется прежде всего в таком типе ориентировки в педагогической действительности и таком типе оценочных отношений в ней, которые построены с позиций Другого участника учебной деятельности – ученика.

3. *Эффекты профессионального развития учителей*, включенных в переподготовку на основе метода учебно-профессионального экспериментирования, имеют следующую типологию:

– эффект самовысвобождения и самореализации личностного потенциала за счет технологизации встраивания педагогической деятельности в учебную (у учителей, приступивших к освоению деятельности в системе РО с *исходно неблагоприятными характеристиками личностного развития*);

– эффект мобилизации сильных личностных сторон в процессе самосовершенствования педагогической деятельности (у учителей, приступивших к освоению деятельности в системе РО с *исходно противоречивыми характеристиками личностного развития*);

– эффект гармонизации педагогической деятельности, согласования ее внешних форм со своим внутренним видением и глубинным смысловым контекстом (у учителей, приступивших к освоению деятельности в системе РО с *исходно благоприятными характеристиками личностного развития*).

4. Стагнация профессионального развития в процессе «самоосуществляющегося» встраивания педагогической деятельности в общую учебную деятельность выступает неблагоприятным фактором, придающим отрицательную динамику личностному развитию учителей в процессе освоения ими деятельности в системе развивающего образования.

Внедрение *метода учебно-профессионального экспериментирования* в практику психологического сопровождения учителя в школе РО обеспечивает освоение педагогами психологической технологии встраивания педагогической деятельности в общую учебную деятельность и создает эффект «пуска» необходимого организационного механизма профессионального развития.

Метод учебно-профессионального экспериментирования в сочетании с применением разработанной в данном исследовании диагностической программы позволяет эффективно строить стратегию и тактику поэтапного психологического сопровождения учителя, выявлять как профессионально-деятельностные, так и личностные

причины возникновения проблем его профессионального развития, технологически точно определять и согласовывать объекты, уровни и индивидуальные траектории этого развития, включать педагогов в теоретически оправданные по форме и содержанию обучающие занятия.

Общий теоретический итог исследования профессионального развития учителя в процессе освоения им деятельности в системе развивающего образования заключается в следующем.

Педагогическая деятельность в системе развивающего образования получила объяснение как культурно-смысловая реальность. Она подчинена психологическим, логическим, семиотическим и индивидуально-творческим закономерностям диалогической формы коммуникации, которую избирает учитель в качестве средства взаимодействия с учеником в общей учебной деятельности.

Психологическое объяснение процесса освоения педагогической деятельности в системе РО с позиций исходной онтологии саморазвития позволило раскрыть сущность профессионального развития педагога через кардинальное изменение соотношения пространства педагогической деятельности с пространством культуры, означающее построение педагогической деятельности в рамках таких ценностно-смысловых оснований, как:

– *диалог различных форм понимания* в качестве формулы исторического наследования в культуре;

– *диалог с продуктивным собеседником* в качестве способа обнаружения скрытого, идеального плана содержания знания и построения общего предмета деятельности участвующих в ней сторон;

– *автокоммуникативная модель* в качестве средства перестраивания личности и изменения ее сущности в деятельности, организованной в форме сотрудничества.

Освоение педагогической деятельности в системе развивающего образования, таким образом, связано с шагом профессионального развития учителя – с его самопреобразованием из исполнителя в субъ-

екта собственной деятельности. Такое самопреобразование осуществляется одновременно по двум «линиям»:

– по линии смены одной культурной формы, выступающей в качестве идеальной, на другую, т. е. через смену типа учительского профессионализма с монологического на диалогический;

– по линии повышения ранга знакового опосредствования управления своим профессиональным поведением через внутренне-социальную организацию *индивидуального Я* учителя, которая обеспечивает выбор педагогом оснований личного профессионального действия с учетом замысла и действия *Другого индивидуального Я – Я ученика* в диалогическом типе учебной коммуникации с ним.

Установление детерминант профессионального развития (психологического фактора, психологического условия, механизма и формы проявления) через смену коммуникативного контекста действия учителя и изменение оснований построения такого действия позволяет эффективно решать проблему перевода педагога в режим профессионального развития при освоении им деятельности в системе развивающего образования, добиваться эффекта повышения внешней профессиональной компетентности за счет внутреннего роста и наоборот.

Литература

1. *Гуружалов В.А.* Экспертиза учебного процесса развивающего обучения в системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. М., 2000.

2. *Давыдов В.В. и др.* Концепция российского начального образования (система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова). М., 2002.

3. *Зинченко В.П.* Работа понимания // Психологическая наука и образование. 1997. №3.

4. *Иванов Вяч. Вс.* Избранные труды по семиотике и истории культуры: В 3 т. Т. 1. М., 1999.

5. *Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Слободчиков В.И.* Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога // Вопросы психологии. 2000. №3.

6. *Каминская М.В.* Проблема освоения педагогической деятельности в системе Эльконина – Давыдова // Вопросы психологии. 2001. № 5.

7. *Каминская М.В.* Развитие гуманистической направленности учителя в системе развивающего образования Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова // Коррекционно-образовательные программы повышения уровня профессионального развития учителя. М.; Воронеж, 2001.

8. *Кудрявцев В.Т., Хаккарайнен П., Уразалиева Г.К.* Коперниковская революция в психолого-педагогическом мышлении и ее методологический контекст // Известия Российской академии образования. 2000. № 2.

9. *Лотман Ю.М.* Семiosфера. СПб., 2001.

10. *Митина Л.М.* Психология профессионального развития учителя. М., 1998.

11. *Рубцов В.В.* Школа развивающего обучения В.В. Давыдова: проблемы и перспективы проектирования образовательной практики // Известия Российской академии образования. 2000. №2.

12. *Слободчиков В.И.* Выявление и категориальный анализ нормативной структуры индивидуальной деятельности // Вопросы психологии. 2000. №2.

13. *Философско-педагогические проблемы развития образования.* М., 1981.