

Становление педагогического профессионализма на основе идей развивающего обучения В.В.Давыдова и мыследеятельностной педагогики

М.В. Половкова,

кандидат экономических наук, доцент первый заместитель директора Научно-исследовательского института инновационных стратегий развития общего образования (marina_polovkova@mail.ru)

В статье представлены виды и способы работ по формированию педагогического профессионализма на основе мыследеятельностной педагогики. В качестве методологического основания выбран мыследеятельностный подход и дано краткое описание его сущности. Автор предлагает решение некоторых проблем педагогической профессионализации, отмеченных В.В.Давыдовым, в том числе проблемы соотношения логики, педагогики и психологии в образовательном процессе. Обсуждается два варианта введения педагога в мыследеятельностную педагогику – ценностно-мировоззренческое самоопределение по отношению к целям и задачам собственной деятельности и инструментальная проработка имеющихся средств профессиональной деятельности.

Ключевые слова: мыследеятельностная педагогика, метапредметы, сценирование, средства деятельности, педагогический профессионализм.

Должен ли педагог мыслить? Такой вопрос вполне уместно задать, перефразируя или выстраивая свое отношение к известной статье Э.В.Ильенкова «Школа должна учить мыслить». Без преодоления основной проблемы современного образования и, соответственно, основной характеристики педагогического труда, а именно – вербализма, все попытки реформировать, модернизировать, а тем более развивать школу окажутся несостоятельными.

Научная школа под руководством Ю.В. Громыко для развития практики образования предлагает реализовать потенциал мыследеятельностного подхода. Работа с педагогом выстраивается на основе специально созданной единицы для описания мышления, называемой подходом (в англоязычной литературе – approach, в немецкоязычной –

Zugang). Ю.В.Громько характеризует представление о мышлении как то, что должно быть техническим, т.е. представления, которые формируются о мышлении, должны быть задействованы в работе самими же создавшими эти представления членами коллектива. Он использует образ трилогии, в которой приходится находиться постоянно, и соответствующие этой трилогии уровни.

Первый уровень – теоретический, где задаются и вырабатываются представления, в частности о том, что такое методы и что такое мышление. Второй уровень – уровень экспериментальной практики, куда данные теоретические представления вносятся как технические, обеспечивающие самоорганизацию и организацию работы коллектива. Третий уровень – общественно-исторический универсум, который нужно воспроизводить в мышлении и в понимании и сталкивать с теми локальными фрагментами экспериментальной практики, куда эти теории переносятся.

Подобная организация работы и определяет структуру такой формы мышления, которая может быть охарактеризована как подход [1].

Мыследеятельностная педагогика в качестве своего базового исходного методологического основания имеет схему мыследеятельности. Схема мыследеятельности фиксирует три пласта человеческой культуры – мышление, коммуникацию и действие, а также связывающие их процессы понимания и рефлексии. На основании этого концептуального подхода в мыследеятельностной педагогике целенаправленно строится работа со всеми вышеназванными процессами. При этом принимается особая культурная миссия – вводить ребенка в действительность мышления.

В мыследеятельностной педагогике сложились свой язык и система различений, позволяющие отграничить существующие в традиционной педагогике смыслы и представления от используемых в рамках данной научной школы. Так, мышление предполагает владение определенной системой различений, системой понятий и категорий, возможность осуществления понятийного и категориального анализа и т.п. Деятельность же связана с постановкой целей, задач, выделением средств деятельности, исходного материала и результатов деятельности [4].

Особенностью сегодняшней ситуации в среднем образовании является то, что до сих пор не решен вопрос о соотношении дидактики, методики и антропологии (пока привычнее – психологии). Традиционное представление о педагоге сводится к тому, что область его ответственности – методическая составляющая и (что добавилось совсем недавно) понимание психологии ребенка. Сфера же содержания образования выступает для педагога неким «свыше данным» набором тем по учебным предметам и некоторой подборкой

учебников с готовыми текстами, таблицами, схемами и заданиями для учащихся. Понятие «образовательный результат» вообще для педагога размыто, хотя интуитивно он понимает, что ни ЗУНовский формат, ни тестовая батарея ЕГЭ не являются мерилем, позволяющим зафиксировать, что же достигнуто учащимся по итогам обучения в школе. Это одна сторона проблемы.

В работе «Виды обобщения в обучении» В.В.Давыдов при анализе средств, которые используются в процессе организации образовательного процесса, различает вклад логики, педагогики и психологии. «Предмет логики – изучение конкретно-исторических закономерностей развития категорий мышления как родовой деятельности... В процессе воспитания и обучения каждый отдельный человек присваивает себе, превращает в формы собственной деятельности те средства и способы мышления, которые созданы обществом в конкретную историческую эпоху. Мыслительная деятельность отдельного человека тем продуктивнее и логичнее, чем полнее и глубже он присвоил всеобщие категории мышления. Психология исследует определенные стороны процесса присвоения индивидом родовой деятельности – ее категорий, способов и средств, изучаемых логикой. Процесс присвоения в его целостности исследует вся совокупность педагогических наук» [2, с. 379].

Проблема педагогического профессионализма связана и с тем, что педагог зачастую не является носителем собственных целей и задач, не готов занимать и отстаивать позицию и, следовательно, не может научить этому ребенка, хотя ряд последних документов федерального уровня предполагают, например, в качестве результата обучения определенный личностный уровень развития школьника (вслед за предметным и метапредметными уровнями).

Нам представляется, что работа с педагогами (как теми, кто уже работает в школе, так и со студентами педагогических вузов) должна строиться по двум линиям: первая линия связана с развитием способности мышления, а вторая линия связана со становлением и возрастанием их субъектности. В обоих случаях речь идет не о благопожелании, но об инструментальном характере подготовки учителей, оснащении их необходимыми средствами деятельности.

Рассмотрим первую линию.

В свое время В.В.Давыдов писал, что сами педагоги и методисты не всегда могут выделить основное исходное отношение в преподаваемой дисциплине и в силу этого не могут построить занятие в развивающей форме [3] (как, например, им в качестве исходного отношения для предмета математики было взято отношение измеряемого к мере).

Что это для нас означает? Это означает, что область содержания образования, а именно – то, чему необходимо учить, должна стать педагогу доступна не с точки зрения прочтения программы и выделения отдельных тем, а именно с точки зрения того образца, способа деятельности, который он должен передать учащимся. Именно поэтому в рамках мыследеятельностного подхода мы целенаправленно работаем с пятью процессами – мышлением, коммуникацией, пониманием, рефлексией, действием.

Анализируя современную практику образования, многие педагоги соглашались с тем, что нужно работать с процессами рефлексии, мышления, коммуникации, поэтому мы ставим перед педагогом задачу инициировать и формировать эти процессы у ребенка. С освоением культурных способов, например, организации коммуникации, культурных способов мышления, культурных способов понимания в перспективе можно будет ожидать развитие соответствующих способностей учащихся.

Для перевода этих задач из идеологически-благопожелательного контекста в реальность ежедневной педагогической практики мы выделили, вслед за В.В.Давыдовым, три культурных пласта, с которыми должен работать педагог. Он должен понимать, что такое область дидактики и какие содержательные единицы он собирается с ребенком осваивать, поскольку в новых стандартах общего образования уже провозглашен переход к деятельностному содержанию образования, что явно выходит за прежние представления педагога о предметном содержании образования. Развивая идею В.В.Давыдова о том, чтобы ребенок осваивал квазиисследовательскую деятельность, ряд последователей предлагают осваивать не только исследовательскую деятельность, но и проектную, конструкторскую, деятельность разведки, управления, программирования и т.д. Поэтому педагог должен однозначно понимать, с каким содержанием образования он хочет работать или с каким содержанием ему предлагают работать.

Теперь несколько слов о второй линии. При работе с педагогом приходится акцентировать его внимание на процессе «оседания» в ребенке того культурного содержания, которое он передает детям в разных учебных ситуациях. Принцип несводимости результатов образования к содержанию образования должен стать для педагога очевидным: нельзя относиться к образовательной успешности ребенка и оценивать ее в единицах содержания образования. Педагог должен понять, что если в рамках предметного подхода способом оценки его образовательных результатов в работе с ребенком выступают знания, умения и навыки, то деятельностный, мыследеятельностный подход предлагает учителю ориентироваться на те предельные способности, которые нужно на данном предметном материале, в специальных учебных ситуациях сформировать

– способности мышления, коммуникации, деятельности, понимания, рефлексии в их различных взаимо- проникновениях и сочетаниях. Материал школьных учебников при этом начинает рассматриваться только как основа для достижения того результата, на который педагог начинает осмысленно претендовать.

При обсуждении вопроса, почему педагог не хочет использовать результаты различных, в том числе психологических, мониторингов, становится ясным, что язык, мыслительные средства, понятия, которыми оперирует педагогическая сообщество и язык психологии однозначно между собой не связаны. То есть учитель, осваивая с детьми, например, теорию электролитической диссоциации, с ходу связать все это с процессами рефлексии или понимания не может. Поэтому мы считаем, что в процессе освоения мыследеятельностной педагогики педагог должен освоить разного рода средства: средства дидактические, т.е. уметь выделять и работать с разными типами содержания образования, а также язык, в котором описано это содержание образования; средства психологические, или антропологические, т.е. средства фиксации образовательного результата на ребенке, и язык, собственно методический, который традиционно для педагога стирал грань между областью дидактики и методики.

Различить те составляющие, которые «склеены» в понимании педагога при осуществлении традиционной практики, довольно сложно. Основная проблема, на наш взгляд, состоит в следующем. Педагог не может различить основные составляющие, а именно: психологическую основу, истинно педагогическую основу и методическую основу, поэтому и не может воспользоваться в комплексе всеми этими средствами. Это первая проблема.

Вторая проблема, которую мы зафиксировали, состоит в том, что при вовлечении педагога в деятельностный и мыследеятельностный контекст разработок сложно ответить на вопрос, как преодолеть вербализм и обеспечить реальное развитие практики. Первый вариант работы с педагогом – выстраивание мировоззренческо-ценностного отношения к собственной педагогической деятельности. Это отношение связано с формированием у педагога помимо и сверх программ и готовых учебных тем собственных оснований работы с учащимися, с прорисовкой предельной ценности педагогического труда и, соответственно, с необходимостью постановки личных задач. Второй вариант связан с тем, что разбираются конкретные ситуации учения-обучения, где используются мыследеятельностные средства и анализируется, как построена коммуникация, где произошел процесс мышления, когда у ребенка возникло непонимание, почему педагог перестал работать с пониманием, где пока не отрефлектированы сложившиеся способы и т.д. В этом случае происходит наращивание

инструментальности, но только в рамках привычных, сложившихся учебных программ. Следовательно, оба варианта должны применяться параллельно. Чем точнее педагог начинает инструментально использовать предлагаемые ему средства, тем полнее он начинает понимать, какая образовательная парадигма (мыследеятельностная педагогика) для него вырисовывается и как он может развивать свою деятельность.

Лекционная форма ознакомления педагогов с основами деятельностного и мыследеятельностного подхода должна сочетаться со сценированием образовательных ситуаций [5]. Промежуточной формой работы является разбор предметного материала и анализ имеющегося у педагога реального опыта, но с применением мыследеятельностных средств. Мы создаем некоторые конструкции в виде таблиц, схем, которые позволяют осмыслить имеющийся у педагога опыт с точки зрения имеющихся у него средств. Параллельно с этим вводятся мыследеятельностные средства, показывающие, как к этому опыту можно относиться и что при этом можно увидеть многое другое. Усложнение видения, наращивание оснащенности педагогического мышления – те способы, которыми мы подвигаем педагога к новому профессионализму. Эффективен мыследеятельностный подход к традиционной работе над ошибками, которую осуществляет обычный педагог: на этом фрагменте можно показывать, как по-другому можно разбирать содержание образования, выделять способ деятельности, членить учебный материал и использовать его для развития способностей учащихся.

В данном случае осваивается определенный инструментарий, т.е. педагог пока не самоопределяется по отношению к мыследеятельностной педагогике в целом, а просто понимает, что ему дают более удобные средства для осуществления его профессиональной деятельности [6].

Еще один вариант работы с педагогом – введение его в действительность метапредметов. Список учебных предметов является открытым и может постоянно пересматриваться в зависимости от того, какие существуют выделенные и проработанные понятия, знаки, символы, знания, задачи, проблемы, из которых мы можем сконструировать развивающий деятельностный предмет. На сегодня разработаны и апробированы метапредметы «Проблема», «Задача», «Знание», «Знак». В процессе разработки находятся метапредмет «Смысл», метапредмет «Понимание».

Если такие учебные предметы, как история или литература, рассматривать сквозь призму метапредмета «Проблема», где нет однозначного правильного варианта ответа, а есть разные культурные позиции, которые принципиально друг друга отвергают, то педагогу приходится самоопределяться по отношению к смыслу и назначению своей

профессии в целом. На уроках литературы, истории постоянно возникают противоречивые и противоположные суждения, что в условиях отсутствия единой идеологии требует от педагога использования более сложных форм работы с мышлением, пониманием, коммуникацией. Знакомство с технологией метапредмета «Проблема» и реальным опытом ее применения вызывает у некоторых педагогов мировоззренческий шок: может ли педагог сказать учащимся, что сегодня нет точного, однозначного ответа и взять на себя смелость и труд с этим разбираться, ведь всегда считалось, что педагог – это человек, который всегда знает, как должно быть правильно?

В данном случае мы различаем, является ли высказываемое суждение по проблеме личным мнением педагога или можно говорить о более высоком уровне личной организованности – о позиции педагога, и как все это можно включать в мыследеятельностную проработку и последующий сценарий учения-обучения.

Когда педагогу предъявляются образцы метапредметов на разном предметном материале, у него появляются новые горизонты собственного роста и развития профессиональной деятельности. Элементом инфраструктуры, гарантирующим реализуемость концептуальных подходов мыследеятельностной педагогики, является идея и модель Центра инструкционного дизайна в образовании: «Предметом проектирования выступают дидактические средства, обеспечивающие освоение учащимися содержания образования нового типа. Термин “инструкционный дизайн” означает обучающее проектирование. Продукт проектирования – дидактический ландшафт, представленный перечнем дидактических единиц, а также схемами их отношений и взаимосвязей, учебным материалом. Экспертизу педагогических проектных замыслов осуществляют дидакты, методисты, психологи, управленцы, а также педагоги-практики. Складывающееся таким образом экспертное сообщество охватывает все стороны образовательного процесса, что обеспечивает возможность управления процессом обновления содержания образования» [7, с.21, 23].

Таким образом, применяя средства мыследеятельностного подхода и мыследеятельностной педагогики к анализу реального опыта учителя и последующее проектирование деятельностного и мыследеятельностного содержания образования, а также сценирование ситуаций учения-обучения, можно решать проблемы, поставленные В.В.Давыдовым в отношении профессионализма педагогов, и инициировать процессы мышления.

Литература

1. Громыко Ю.В. Мыследеятельность: курс лекций: В 3 кн.: Кн. 2. Введение в методологию. М., 2005.
2. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. М., 2000.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
4. Педагогика и логика. М., 1992.
5. Половкова М.В. Планирование, конструирование и сценирование: ступени развития педагогической деятельности// «Пушкинское слово»: формирование филологической культуры/ Редкол. И.Л.Багратион-Мухранели, Л.В.Голубцова, Ю.В.Громыко и др. М., 2003.
6. Половкова М.В. Условия освоения задачной формы организации образовательного процесса в школе. Тюмень, 2002.
7. Устиловская А.А. Центр инструкционного дизайна в образовании //Новые педагогические технологии/ Отв. ред. Л.Е.Курнешова. М., 2008.

Establishment of the Pedagogical Professionalism on the Grounds of Davydov Developing Education Ideas and Thought-Activity Pedagogy

M.V. Polovkova,

*Ph.D. in Economics, Associate Professor, First Vice-Director of the Research Institute of Innovative Strategies for General Education Development
(marina_polovkova@mail.ru)*

The article presents types and methods of procedures that lead to shaping the pedagogical professionalism based on thought-activity pedagogy. The thought-activity approach was selected as a methodological basis and a brief description of its contents is presented. The author offers a solution to some problems of teacher professionalization, noted by V.V. Davydov, including the problem of correlating logic, pedagogy and psychology in the educational process. Two options for introducing the thought-activity pedagogy to a teacher are discussed: axiological and worldview self-determination in relation to the aims and objectives of own activity and instrumental study of available resources of the professional activity.

Keywords: thought-activity pedagogy, metaobjects, scening, tools of activity, pedagogical professionalism.

References

1. Gromyko Yu.V. Mysledeyatel'nost': kurs lekcii: V 3 kn.: Kn. 2. Vvedenie v metodologiyu. M.,2005.
2. Davydov V.V. Vidy obobsheniya v obuchenii: Logiko-psihologicheskie problemy postroeniya uchebnyh predmetov. M., 2000.
3. Davydov V.V. Teoriya razvivayushego obucheniya. M., 1996.
4. Pedagogika i logika. M., 1992.
5. Polovkova M.V. Planirovanie, konstruirovaniye i scenirovaniye: stupeni razvitiya pedagogicheskoi deyatel'nosti// «Pushkinskoe slovo»: formirovaniye filologicheskoi kul'tury/ Redkol. I.L.Bagration-Muhraneli, L.V.Golubcova, Yu.V.Gromyko i dr. M.,2003.

6. Polovkova M.V. Usloviya osvoeniya zadachnoi formy organizacii obrazovatel'nogo processa v shkole. Tyumen', 2002.
7. Ustilovskaya A.A. Centr instrukcionnogo dizaina v obrazovanii //Novye pedagogicheskie tehnologii/ Otv. red. L.E.Kurneshova. M., 2008.