

О возрастных принципах организации переподготовки учителей в сфере развивающего образования

В течение последних десяти лет в развивающем образовании (РО) как общественно-педагогическом движении, связанном с системой Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова и несущем образ - символ «смысла мышления», накоплен определенный опыт переподготовки традиционных учителей на работу в этой системе. На что же ориентируются организаторы такой переподготовки?

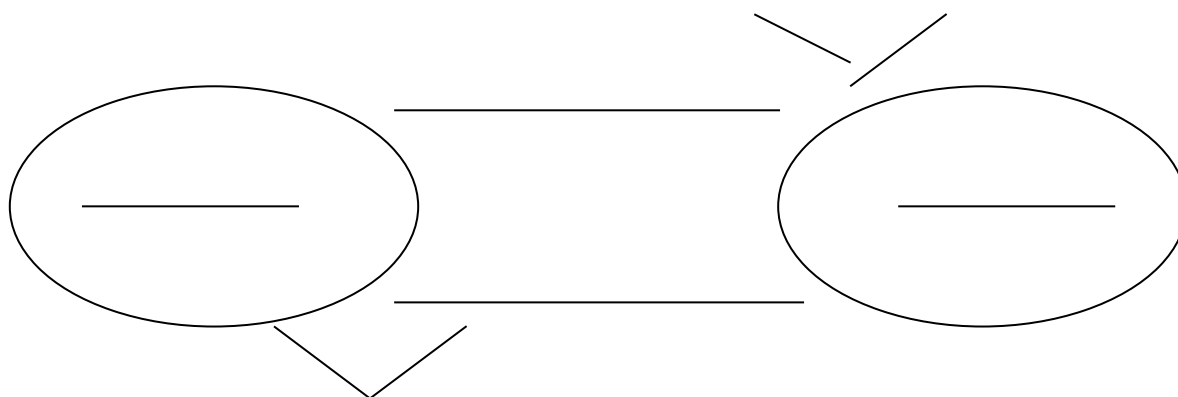
Выделим опыт Свободного университета «Эврика» (1990 - 1996 гг.), ведущей идеей которого является идея опосредованного, моделирующего «проживания». По моим наблюдениям, эта действительность позволяет педагогу проявить и узаконить (в смысле нормы) то, что он уже умел к моменту переподготовки; другими словами, она оказывалась успешной, если учитель был предрасположен к идеалам самостоятельности и ответственности, и в этом смысле эта переподготовка являлась личностно-ориентированной (погружение - проживание - опыт). В то же время, в силу отсутствия педагогики развития, организаторы обучения учителей с необходимостью обращались к культуре предмета (математики, словесности, психологии развития, философии образования и других), то есть эта переподготовка являлась предметно-центрированной. Этот разрыв нередко ощущался и фиксировался самими педагогами на рефлексивных заседаниях. Обобщая, можно сказать, что проблема развития педагога не только не могла быть решена, но даже и грамотно поставлена; проживание и моделирование строилось на идее подобия детского и взрослого действия.

Другие системы переподготовки уступали университету «Эврика» по качеству образования, прежде всего за счет глубины проживания во время сессий. Моделирующее проживание заменялось непосредственным освоением текстов поурочных разработок (чужого опыта), планированием и (гораздо реже) - проектированием уроков РО, реализацией своих / чужих планов (проектов) в межсессионный период и иногда - анализом этих реализаций и исправлением

«ошибок».

Издание в последние годы учебников развивающего обучения даже несколько ухудшило ситуацию - зачастую РО подменяется привычным для традиционного учителя и нерелексивным обучением по учебнику: формирование, «выращивание» универсальных способностей, содержание которых описано в философских или психологических терминах, в этом случае просто не помещается в урок, не измеряется уроком.

По всей видимости, идеи подобия (детского и взрослого действия) и планирования уроков (основанной на «натуральном» переходе от замысла к реализации, на «должном») были естественны для проектировщиков переподготовки, пока не началось обдумывание «подростковой школы» и первые теоретические ([1], гл.5) и практические исследования педагогической деятельности в РО (одна из основных проблем которого может быть обозначена как «увидеть ученика», отличить его от себя).



В 1994 году на одном из рефлективных обсуждений я нарисовал схему «продуктивного педагогического действия»: которой ученик представлен как Другой, равноправный и равноценный Учителю. Идею Другого как Другого, противоречие между замыслом и реализацией удерживает идея проекта. Напомню, что по Д. Б. Эльконину, «переход от действия (от его реализации) к его замыслу — образу пространства возможностей действия связан со специальным опробыванием границ этого образа и конструированием особых «пробных тел», «муляжей», «конструктов» для переопределения пространства возможностей», ([2], с.5) упирающимся в действия

ученика как в свою опору.

Именно промежуток между замыслом и реализацией и есть место Личности (по В. В. Давыдову) - место личного действия. Надо «практически различить то как я вижу мир (мой образ действия), и то, как мир видит (Другой видит) меня, найти место и образ своего действия в образе Другого, и место Другого в образе и реализации «моего» действия» ([2], с.6).

В последнее время появилась идея учебнодеятельностно-ориентированной переподготовки педагогов, в которой обучение учителя строится не в соответствии с предметной программой для школьников, а основным является освоение базовых понятий теории учебной деятельности, и которая строится как «подростковая школа» для педагогов. Эта идея в самом замысле позволяет различить младшего школьника и Учителя начальной школы (как «подростка», что более соответствует массовой социально-психологической ментальности, чем позиция младшего школьника - «учащегося»). Учитель должен научиться работать с понятиями теории учебной деятельности (УД), а не только находиться в УД; то есть его знания УД как объекта должны превратиться в знания - инструменты, а учебное занятие с педагогом - в модель (пробное тело, как средство испытания чего-либо). Три вида работ подростка - опыт, испытание (пробно-поисковый режим), попытка принятия решения задают содержание переподготовки: коллективное обсуждение возможного урока (опыт), пробный урок (проблематизация опыта), коллективный поиск нужного решения. Такая форма переподготовки апробируется в 1999 - 2001 годах в Новокузнецком ИПК.

В основу этой формы положена гипотеза - педагогический муляж (П-муляж) распределен на пространстве следующих занятий.

Занятие 1. Усвоение теоретического положения.

Занятие 2. Коллективно-распределенное планирование учебного занятия. Поиск идеи в малых группах учителей, представление и обсуждение идей на общем заседании (учитель может выступить и учеником, и педагогом, и методистом), доработка в инициативной группе. Варианты планов урока.

Занятие 3. Апробация вариантов планов на разных классах, «своих» и

«чужих».

Особенно интересен урок на незнакомом, не своем классе. В этом случае дети вынуждены переносить свои знания и умения, сформированные в одной ситуации Коллективно Распределенной деятельности (ситуации формирования) на другую (контрольную), реализовать свои способности на другом материале. Наблюдатель имеет возможность «увидеть» развитие, диагностировать образовательные эффекты.

Занятие 4. Общее представление и обсуждение наблюдений, сделанных на одной из апробации приемов учителя, самонаблюдений, представление образов (мифов), описывающих эту апробацию, формулирование своих открытий в афористической форме. Коллективный анализ коллективно распределенного планирования, вариантов планов уроков, одной из апробаций. Усвоение второго теоретического положения. Обнаружение возможностей педагогической пробы, замысла, проектирования.

Занятие 5. Анализ другой из апробаций (видеоуроков), проба себя как методиста, индивидуальный анализ уроков.

Занятие 6. Проектирование замысла.

Занятие 7. Критика замысла через сравнение замыслов.

Занятие 8. Реализация замысла.

Занятие 9. Написание идеального сценария.

В заключение вернемся к необходимости и возможности педагогических исследований. Можно увидеть три аспекта необходимости педагогических исследований. Первый - условие педагогичности, понимание ее как определенное соответствие, согласованность, подобие учебного и обучающего действий («а делаешь (делал) ли ты сам то, чему учишь»); если учебная деятельность - квазиисследование, то и деятельность обучающего должна непременно содержать исследовательскую компоненту.

Второй аспект: в образовательной практике ученик, (группа школьников), заполняет своим материалом те формы, которые им предлагает взрослый (группа учителей, спроектировавшая урок). Для этого проектирования, как это быстро

выясняется, необходимы теоретические положения, основания проекта, которые можно получить на научно-методическом семинаре, курсах переподготовки. Еще через какое-то время выясняется (при чтении текстов, на конференциях), что ученые имеют разные точки зрения, занимают разные позиции, формулируют разные теоретические положения. Оказывается, что сами теоретические положения должны быть обоснованы - для этого и нужны собственные педагогические исследования.

Третий аспект - становление образовательной практики должно быть обозначено диссертационными исследованиями и монографиями - фаза социализации системы, ее общественное признание (только тогда ее можно назвать образовательной практикой).

Сложнее говорить о возможности педагогических исследований. Модели и образцы естественно-научного, математического или гуманитарного исследований не подходят для выражения педагогического идеального; образование — это скорее социальная инженерия, взаимодействие с «живым» объектом. Учитель в процессе практики накапливает идеографические знания, имеющие ситуативное значение, относящиеся к уникальному объекту и имеющие значение только для него, эти знания плохо поддаются обобщению в форме идеального объекта или типологизации. Педагогические задачи многокритериальны. Для педагогических исследований системный подход создает самую возможность существования объекта в форме его системного описания, в отличие, например, от физического или математического исследования, когда системный подход только удобен (но не необходим), а сам объект имеет другие формы существования.

В литературе уже отмечалось, что различения «натурального и культурного», «я - другой» (ученик - это группа школьников) - тоже создают рамки педагогического исследования.

Как представляется, предметом педагогического исследования может быть зона актуального развития «именно этих школьников» и конкретная методика. Различение проектного (идеального) и урочного (натурального) позволяет

проводить наблюдение - каким материалом дети и сам учитель (находящийся и вне, и внутри, как ее элемент, в учебной ситуации) заполняют и изменяют проектные формы.

Особые возможности исследования методики создает прием разработки вариантов плана урока в рамках одного проекта урока и их реализация как последовательная, так и одновременная, на разных классах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аронов А. М., Знаменская О. В., Ермаков С. В. Учебно-образовательное пространство в педагогике развития: Математическое образование. -Красноярск, КГУ, 2001.

2. Подростковая школа развивающего обучения (цели, содержание, оргформы): Рабочие материалы семинара, Руководитель семинара Б. Д. Эльконин. - Красноярск - Москва, 1999.