

Министерство образования и науки Красноярского края
Красноярский краевой институт повышения квалификации
и профессиональной переподготовки работников образования

**СОВРЕМЕННАЯ ДИДАКТИКА
И КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ:
ОБЕСПЕЧЕНИЕ НОВЫХ СТАНДАРТОВ**

**Сборник статей и стенограмм
III Всероссийской научно-методической конференции
19–21 января 2011 г.**

**Красноярск
2011**

ББК 74.202
УДК 371
С – 56

Рецензенты:

Д.Г. Левитес, д.п.н., профессор, действительный член Академии социальных и педагогических наук, зав. кафедрой педагогического проектирования и образовательных технологий Мурманского государственного педагогического университета.

А.А. Остапенко, д. п. н., профессор, профессор Кубанского гос. ун-та, профессор Екатеринодарской духовной семинарии, с.н.с. Федерального института развития образования, гл. ред. журнала «Педагогическая техника».

Редакционная коллегия:

Сергоманов П.А. (гл. редактор)

Литвинская И.Г.

Минова М.В.

Современная дидактика и качество образования: обеспечение новых стандартов: сборник статей и стенограмм III Всероссийской научно-методической конференции «Современная дидактика и качество образования: обеспечение новых стандартов», Красноярск, 19–21 января 2011 г. / под редакцией П.А. Сергоманова – Красноярск, 2011. – 284 с.

Сборник выпускается по итогам третьей конференции «Современная дидактика и качество образования». В нем представлены не только тексты докладов, но и стенограммы их обсуждения, что позволяет почувствовать важность и значимость обсуждаемых вопросов для становления современной дидактики. Тексты, оформленные по результатам круглых столов и мастер-классов, позволяют читателям понять, какие дидактические проблемы выделяются сегодня как наиболее актуальные и какие варианты их решения уже сейчас предлагаются массовой практике.

Предназначено для педагогов общего образования, ученых, преподавателей и студентов учреждений системы педагогического образования.

Печатается по решению редакционно-издательского совета Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

ISBN 978-5-9979-0010-6

© Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, 2011

СОДЕРЖАНИЕ

ВМЕСТО ПРЕДИСЛОВИЯ.....	7
ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ «ОСНОВАНИЯ ПЕРСПЕКТИВНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ И ИННОВАЦИЙ»	9
<i>Анохина Н.В.</i> Приветственное выступление	9
<i>Мкртчян М.А.</i> Значимые идеи первой и второй конференций.....	12
<i>Осмоловская И.М.</i> Перспективы развития дидактики в информационном обществе	27
<i>Ковалева Т.М.</i> Принцип индивидуализации в современной дидактике	34
<i>Воронцов А.Б.</i> Задачный принцип как основа изменений в современной дидактике.....	39
<i>Громыко Н.В.</i> Мыследеятельностная педагогика, метапредметный подход: основания и рамки дидактических исследований и разработок	45
<i>Кларин М.В.</i> Инновационные образовательные феномены: анализ дидактических впечатлений.....	55
<i>Попов А.А.</i> Практическое мышление и методологизация современных практик образования.....	64
<i>Александрова Е.А.</i> Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий.....	83
<i>Адольф В.А.</i> Развитие исследовательского потенциала педагога в условиях инновационного обновления образовательной практики.....	94
<i>Троицкий Ю.Л.</i> Культура предметного мышления как основание дидактических инноваций.....	101

<i>Васильев В.Г.</i> О дидактической проблематике профессионального образования	108
ПАНЕЛЬНАЯ ДИСКУССИЯ МАСТЕРОВ «ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ СТАНДАРТОВ»	118
ИТОГОВАЯ ДИСКУССИЯ КОНФЕРЕНЦИИ	144
МАТЕРИАЛЫ КРУГЛЫХ СТОЛОВ «ПЕРСПЕКТИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ, МЕТОДИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ».....	155
<i>Бершадский М.Е.</i> Технологический подход в образовании: тенденции и проблемы.....	155
<i>Горячева Т.В., Гуров В.А., Метелкина Т.Н.</i> Способы формирования здорового образа жизни	160
<i>Лебединцев В.Б.</i> Индивидуальная образовательная программа школьника как новое дидактическое явление.....	163
<i>Фёдорова С.А.</i> Влияние образовательной среды на становление духовно- нравственной позиции воспитанника.....	171
<i>Ильина Н.Ф.</i> Содержание дидактической подготовки будущих педагогов в связи с реализацией новых стандартов.....	173
<i>Ичин-Норбу З.Н.</i> Этнопедагогическая психология школьного обучения, воспитания и развития	180
МАТЕРИАЛЫ МАСТЕР-КЛАССОВ «ОТ МЕТОДИЧЕСКОЙ ИДЕИ К ПРАКТИЧЕСКОМУ ОПЫТУ»	187
<i>Абраменко И.А., Вахромеева Т.А.</i> Учебная задача как средство формирования методической подготовки студентов – будущих учителей начальных классов развивающего обучения (система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова).....	Ошибка! Закладка не определена.
<i>Бершадский М.Е.</i> Формирование познавательных учебных действий с помощью некоторых приемов когнитивной технологии. Ошибка! Закладка не определена.	

Карпова Е.Г., Курзина Е.В.

Вариант организации мастер-класса (на примере использования технологии кейс-стади для профессиональной подготовки студентов СПО в условиях введения нового ФГОС) **Ошибка! Закладка не определена.**

Колыбзева Н.В., Осадчая Н.С.

Интенсивная технология как инструмент формирования профессиональных компетенций **Ошибка! Закладка не определена.**

Кобелева Л.В., Магомедов М.П.

Использование технологии «Модули трудовых навыков» при подготовке специалистов по профессии «сварщик»..... **Ошибка! Закладка не определена.**

Лапков А.В., Кулешова О.В.

Практико-ориентированные технологии в образовании **Ошибка! Закладка не определена.**

Литвинская И.Г.

Совершенствование урока на основе диалога учащихся..... **Ошибка! Закладка не определена.**

Лукина А.К., Лисунова Т.П., Сеткова И.Н.

Новые образовательные стандарты как условие развития личностного потенциала школьника..... **Ошибка! Закладка не определена.**

Минова М.В.

Формирование умений в понимающей педагогике **Ошибка! Закладка не определена.**

Русович О.Д., Лукина А.К., Сеткова И.Н.

Образовательное пространство начальной школы для развития универсальных учебных действий..... **Ошибка! Закладка не определена.**

Солпова Н.В.

Типы консультаций и их роль в профессиональной самореализации студентов **Ошибка! Закладка не определена.**

СТЕНДОВЫЕ ДОКЛАДЫ Ошибка! Закладка не определена.

Блинов Г.Н.

Онтологические основания для осуществления дидактических изысканий в сфере образования . **Ошибка! Закладка не определена.**

Геросьянова Г.Н.

Формирование учебно-логических умений на уроках физики **Ошибка! Закладка не определена.**

Губова Г.М.

Реализация культурологического подхода в образовательном процессе как фактор изменения характера учебной деятельности..... **Ошибка! Закладка не определена.**

Криштофик И.С.

Тренинг педагогического общения как продуктивная образовательная технология в вузе **Ошибка! Закладка не определена.**

Лохман Л.Н.

Индивидуально-ориентированная система обучения в системе профессионального образования (на примере работы музыкального отделения педагогического колледжа)..... **Ошибка! Закладка не определена.**

Митина А.А.

Модель проектирования и реализации учебного краеведения в сельской общественно-активной начальной школе как технологическая основа деятельности учителя **Ошибка! Закладка не определена.**

Морзабаева Р.Б.

Основные тенденции развития системы подготовки и переподготовки учителей-предметников в республике Казахстан **Ошибка! Закладка не определена.**

Никифорова Л.В.

Использование рейтинговой оценки знаний и умений студентов при обучении вокалу в педагогическом колледже **Ошибка! Закладка не определена.**

Петрова Л.Ю.

Индивидуальный подход в математической подготовке одаренных детей..... **Ошибка! Закладка не определена.**

ПРОГРАММА КОНФЕРЕНЦИИ.....ОШИБКА! ЗАКЛАДКА НЕ ОПРЕДЕЛЕНА.

Анонсы мастер-классов конференции.....**Ошибка! Закладка не определена.**

Перечень круглых столов конференции.....**Ошибка! Закладка не определена.**

ВМЕСТО ПРЕДИСЛОВИЯ

Дмитрий Григорьевич Левитес был активным участником второй конференции «Современная дидактика и качество образования». И теперь, рецензируя материалы конференции, он снова в поле дискуссий... Такова энергетика коллективного устремления – создать новую дидактику российской школы XXI века.

Красноярские конференции по проблемам современной дидактики становятся хорошей традицией и заметным явлением в жизни отечественной педагогики.

Современная дидактика в воображении ее теоретиков сегодня приобретает важное социальное значение: ей, как и всей педагогической науке, отводится роль преобразования общества. Руководители образования, владеющие методологией проектирования образовательных систем, учитель, оснащенный современным дидактическим знанием, могут создавать условия для развития, воспитания, социализации, самоактуализации и самоопределения нового поколения.

Это новое знание может быть получено («построено», «выращено») двумя формами духовного освоения педагогической действительности: научно-теоретической и стихийно-эмпирической. Вот почему, наряду с интенсификацией собственно дидактических исследований, крайне важно увидеть ростки нового знания там, где, не ставя перед собой специальных научных целей и не используя средств научного познания, человек, занимающийся педагогической практикой, пытается осмыслить и сформулировать проблемы и результаты своей деятельности. Конференция «Современная дидактика и качество образования» как раз и задумана как площадка, на которой разворачивается диалог ученых, учителей, руководителей образования относительно самых острых проблем теории и практики обучения.

Данный сборник содержит тексты и тезисы пленарных докладов, панельных дискуссий, материалы круглых столов и мастер-классов, в которых раскрывается вся проблематика современной дидактики в ее описательном, объяснительном и прогностическом предназначении.

От мыследеятельностной педагогики, возвращающей нас к идеям Г.П. Щедровицкого, до культуры предметного мышления как основания дидактических инноваций, от принципов дидактики до вполне конкретных прогностических моделей индивидуализации обучения и духовно-нравственного воспитания школьников – во всех материалах сборника ясно прослеживается острота и глубина обсуждаемых на конференции теоретических вопросов и трудностей образовательной практики.

Большой интерес представляют материалы круглых столов, мастер-классов и стендовых докладов. Выбор тем для их проведения, как и обобщение опыта отдельных педагогов-практиков, в своей совокупности дает определенное представление о том, что сегодня важно для школы, над чем размышляют и какие реальные цели ставят перед собой учителя в условиях ограниченного образовательного потенциала педагогических и дидактических систем.

Фиксируя широкую палитру научной мысли и эмпирического опыта, который был представлен на конференции и нашел отражение в материалах сборника, не можем оставить без особого внимания первый пленарный доклад М.А. Мкртчяна, в котором сделана попытка осмысления итогов и достижений предыдущих конференций.

Автор, в острой полемической форме продолжая разговор о поиске сущностей в гуманитарной области, приходит, на наш взгляд, к парадоксальному выводу о том, что наука в гуманитарной области не ищет сущности, не ищет законов и закономерностей. «В гуманитарной области сущность не ищется, там сущность вкладывается людьми в те или иные понятия». И далее: «Поскольку обучение не из мира природы, то что мы вложим в это понятие, то и будет сущностью. Обучение такое, каким этого **хочу я**. Я мыслю, каким обучение должно быть по своей сущности, а затем свои представления реализую на практике»

Однако, начиная с ассоциативно-рефлекторной и бихевиористической и кончая суггестивной теориями обучения, история дидактики – это, на наш взгляд, попытки выявить сущность и тем самым фундаментализировать гуманитарную природу педагогического знания и образовательных практик с помощью естественнонаучной (общенаучной!) методологии. Уход от этого направления выводит педагогику из области научного знания и может привести (и уже приводит!) к далеко идущим и опасным последствиям не только для педагогической науки, но и для самого существования педагогической практики.

Не сомневаемся, что этот уникальный сборник будет интересен как ученым, так и представителям широкой педагогической общественности, слушателям курсов повышения квалификации и переподготовки работников образования, студентам и аспирантам. Он может стать хорошим подспорьем и своеобразным ориентиром для выбора тем и написания курсовых, дипломных работ, а также кандидатских и докторских диссертаций.

Левитес Д.Г.,
доктор педагогических наук,
профессор, заслуженный учитель РФ.

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ «ОСНОВАНИЯ ПЕРСПЕКТИВНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ И ИННОВАЦИЙ»

Анохина Н.В.

ПРИВЕТСТВЕННОЕ ВЫСТУПЛЕНИЕ

Здравствуйте, уважаемые участники конференции!

Позвольте поприветствовать всех от имени министра образования и науки Красноярского края Вячеслава Владимировича Башева и пожелать всем нам эффективной работы.

Я также рада приветствовать Вас на Красноярской земле. В Красноярске мы собираемся уже в третий раз, чтобы обсудить актуальные вопросы современной организации обучения и воспитания, вопросы дидактики.

Красноярское образование было и остается признанным лидером в области общего образования во многом благодаря профессиональным педагогическим движениям, дидактическим и научно-методическим школам и группам. Это прежде всего развивающее обучение, коллективный способ обучения, индивидуально-ориентированная система обучения, теория решения изобретательских задач, Вальдорфская педагогика, педагогика Марии Монтессори, образовательные программы Международного бакалавриата и другие. У нас также много образовательных учреждений и программ, успешно развивающих методы учебного проектирования, учебного исследования, методы так называемых социальных практик и практик гражданского участия. Хочу подчеркнуть, что это не только успешные педагогические практики, но и складывающиеся научно-методические группы педагогов и психологов, методистов и социальных работников, других специалистов системы образования Красноярского края. Это обстоятельство важно именно для собравшихся здесь людей. Для вас освоение и успешное применение методов является признаком профессиональной тождественности. Для многих это составляет значительное содержание профессиональной карьеры. Мы признательны этим людям за их педагогическое мастерство и передачу педагогических умений и знаний подрастающему поколению учителей.

При этом мы знаем, что у нас весьма скромные результаты успеваемости детей в четвертых, девярых и одиннадцатых классах. И это устойчивая ситуация. Что это значит? Это для всех нас должно означать неудовлетворительное качество профессионализма учителя.

Именно профессионализма. Каковы источники профессионализма? Ясно, что это профессиональные знания, прежде всего технологические. Учитель и школа в целом должны четко знать чему и как учить детей, какие методы применять для достижения образовательных результатов нового поколения, образовательных результатов новых федеральных стандартов. Мы должны очень ясно понимать, что без содержательно-технологической модернизации образования мы не добьемся хороших результатов. Это тот вопрос, на который пытается ответить собравшееся здесь сообщество. Больше никому на него ответить.

Мы готовы морально и материально помогать положительным изменениям основных институтов профессионализации учителя в Красноярском крае. У нас их три: образовательные программы подготовки учителя в вузах и колледжах; образовательные программы переподготовки и повышения квалификации в институтах повышения квалификации; программы профессионального развития учителей, осуществляемые различными объединениями профессионалов. В чем их основная проблема? В чем наша основная проблема? В неудовлетворительных результатах наших детей.

Перед нами стоит масса непростых вопросов. Может быть, учителей не тому и не так учат? Может быть, методисты применяют устаревшие методы? Может быть, мы не так строим систему аттестации учителя? Может быть, мы покупаем не то учебное оборудование?

Конференция «Современная дидактика и качество образования» как раз и задумана как площадка, на которой разворачивается диалог эффективных дидактических решений, поднимаются острые вопросы практики обучения и воспитания. Только нужно помнить, что критерием, если хотите – мерой, эффективности любых дидактических решений является их практическая способность уже сегодня ответить на вопросы, которые волнуют общество, родителей, власть в смысле учебно-воспитательных результатов детей.

Нам нет нужды поддерживать какие-то группы и объединения педагогов сами по себе. Мы не готовы помогать тем, кто не вступает в диалог, кто стремится к поиску ответов на вопросы, которые сам же и придумал. Нам важно развивать диалог общества и профессионалов, диалог дидактик ради эффективной социализации детей.

Преыдушие две конференции получили высокую оценку профессиональных сообществ педагогов края и России. Надеемся, что поддержание духа критической и честной дискуссии, основанной на фактах, будет лейтмотивом и этой, третьей по счету конференции.

Вопрос нового качества образования и его объективного, независимого измерения был и остается крайне актуальным. Именно объективная и максимально независимая оценка может стать ориентиром для по-

нимания действительного положения дел с качеством обучения и воспитания в крае и стать основой в постановке очередных задач улучшения качества обучения в общеобразовательных школах, в вузах, колледжах и учреждениях дополнительного образования детей и взрослых.

Можем ли мы каждому учащемуся обеспечить возможность быть успешным, здоровым и компетентным сегодня? Есть ли у нас варианты решения этого вопроса на ближайшее будущее, когда мы должны будем обучать в соответствии с новыми стандартами? В состоянии ли мы обеспечить развитие компетенций? Какие образовательные технологии, программы обеспечат действительно новый облик детского сада, начальной, подростковой и старшей школ, вузов, колледжей, институтов?

В Красноярском крае есть специфические проблемы, требующие своего дидактического решения. Например: есть ли у нас такие дидактические решения, которые обеспечат детям города Норильска качественное освоение учебной программы, когда они примерно одну треть учебного года по погодным условиям физически не могут посещать школу? Можем ли мы уже сейчас ответить на вопрос о том, как эффективно организовать обучение детей народов, ведущих кочевой образ жизни? Как результативно действовать сельскому учителю математики при классе-комплекте из 6 учеников 5, 6, 7 и 8 классов?

В заключение я хочу сказать, что мы пригласили очень интересных и значимых в педагогическом сообществе людей из других регионов России и ближнего зарубежья:

- Александрову Екатерину Александровну – доктора педагогических наук, г. Саратов.
- Бершадского Михаила Евгеньевича – кандидата педагогических наук, г. Москва.
- Болотова Виктора Александровича – доктора педагогических наук, профессора, вице-президента РАО.
- Воронцова Алексея Борисовича – кандидата педагогических наук, доцента, г. Москва.
- Громыко Нину Вячеславовну – кандидата филологических наук, доцента, г. Москва.
- Кларина Михаила Владимировича – доктора педагогических наук, профессора, г. Москва.
- Ковалеву Татьяну Михайловну – доктора педагогических наук, профессора, г. Москва.
- Митрофанова Кирилла Германовича – кандидата педагогических наук, доцента, г. Москва.
- Мкртчяна Манука Ашотовича – кандидата физико-математических наук, заместителя министра образования республики Армения.

- Осмоловскую Ирину Михайловну – доктора педагогических наук, профессора, г. Москва.
- Попова Александра Анатольевича – доктора философских наук, г. Москва.
- Троицкого Юрия Львовича – кандидата исторических наук, г. Москва.

Нам необходимо сообща сосредоточиться на поиске, развитии и распространении эффективных дидактических решений, повышающих качество образования наших детей.

Мкртчян М.А.

ЗНАЧИМЫЕ ИДЕИ ПЕРВОЙ И ВТОРОЙ КОНФЕРЕНЦИЙ

Поводом организации конференции, посвященной вопросам становления современной дидактики, послужило печальное событие – уход из жизни великого дидакта Виталия Кузьмича Дьяченко. Мы в беседе с Павлом Аркадьевичем Сергомановым пришли к общему согласию отметить годовщину смерти Виталия Кузьмича организацией всероссийской конференции по проблемам становления современной дидактики. Конференция становится традиционной благодаря поддержке министерства образования и науки Красноярского края, нашего Института и, что особо надо отметить, благодаря ответственному отношению участников конференций, некоторые из которых составляют уже неотъемлемую часть этого замечательного мероприятия.

Для меня большая честь и одновременно ответственное задание выступить с обобщающим докладом по итогам первых двух конференций. Ответственность обязывает меня найти объективный метод анализа и провести беспристрастный отбор идей и подходов, предложенных участниками предыдущих конференций. Мое положение облегчается тем, что доклад может быть существенно откорректирован в ходе дискуссии. На что я и надеюсь. Хочу также отметить, что при цитировании я буду опираться на материалы трех сборников прошедших конференций.

Вначале я хочу обсудить основные сюжеты ключевых коммуникативных событий прошедших конференций.

Предназначения конференций

Попытаемся выделить основные цели и задачи конференций и через это переосмыслить итоги и достижения наших предыдущих мероприятий.

Первое предназначение: организовать дискуссию представителей разных подходов и направлений.

Второе предназначение: понять нынешнее состояние и оформить проблемы становления современной дидактики.

Третье предназначение: инициировать появление разных программ дидактических исследований и инновационных изысканий по становлению новой образовательной практики.

Об этом говорилось в начале первой конференции и неоднократно на это указывали участники в ходе дискуссий: «Главный настрой организаторов конференции состоит в поиске дидактических решений, необходимых для создания новой школы, повышения качества образования школьников. Кроме того, организаторы надеются, что конференция станет площадкой диалога и дискурса различных педагогических направлений по проблемам образования, местом предъявления и оценки воплощенных в практику авторских идей» [1, с.5]. «Наша задача – создать коммуникативную площадку для обмена опытом, идеями; для того, чтобы мы, представители разных подходов, увидели друг друга; организовать коммуникацию по вопросам и проблемам качества образования» [1, с. 8].

Предмет дидактики, дидактическая позиция, сколько существует дидактик?

Эти вопросы были одними из наиболее обсуждаемых. Вот как отвечали на них участники:

Ковалева Татьяна Михайловна: «Дидактика (или теория обучения) представляет собой главную и фундаментальную область науки педагогики. Соответственно, все, что мы обсуждаем в дидактике, это – все, что мы можем отнести к контексту обучения: цели, содержание, принципы, формы, методы, способы обучения» [1, с. 44].

Воронцов Алексей Борисович: «Для нас же дидактика есть такая теоретическая рамка, внутри которой должны формироваться инструменты (механизмы) для построения образовательной системы конкретной школы, региона, страны. Такими основными инструментами являются прежде всего основная образовательная программа ступени школьного образования, базисный учебный (образовательный) план и контрольно-измерительные материалы» [1, с. 30].

Попов Александр Анатольевич: «Почему физикам в голову не приходит, что существует много физико-математических картин мира, а Вам приходит? Почему социологам в голову не приходит говорить, что в стране много социологии? В стране нет ни одной социологии на сегодняшний день. Но четное количество картин мира. Если мы сейчас скажем, что дидактик может быть много и сведем ее до методик, до авторских школ, пиши пропало. Эта конференция должна стать борьбой за дидактику. Нельзя размазывать этот вопрос» [3, с. 41].

Осмоловская Ирина Михайловна: «Первое. Дидактика – это наука. Ее основными функциями являются те же функции, что и у любой другой науки: описательная, объяснительная, предсказательная.

Второе. Дидактика едина. Нет смысла множить дидактики, как в свое время педагогики. В дидактике есть различные подходы, теории, касающиеся тех или иных сторон процесса обучения. Но все они сосуществуют в единой науке – дидактике. В дидактике можно выделить теории развивающего обучения, коммуникативного обучения, культурологическую теорию отбора содержания образования и т.д.» [3, с. 98].

Остапенко Андрей Александрович: «Если мы сейчас спросим дидактов, которые здесь присутствуют, что является предметом дидактики, каждый, скорее всего, назовет разное. Мне кажется, одна из проблем дидактики – это отсутствие уважения к ней из-за того, что дидакты не могут понять, что они изучают. Вот первая проблема, которую в этой дискуссии я предлагаю решить, – ответить на вопрос: чем занимается дидактика. Что является ее предметом?» [3, с. 109].

Блинов Геннадий Николаевич: «Как я за счет этой конференции начал понимать предмет дидактики? Вижу два основных предмета дидактики. Первый. Предметом дидактики является вопрос о том, как обеспечить взаимосоответствие между условиями учебного процесса, между самим процессом и между результатами процесса. <...> Теперь вторая предметность дидактики. Здесь понимание предмета дидактики связано с позиционной картой: позиция учителя, позиция ученика» [1, с. 66].

Болотов Виктор Александрович: «Я бы не стал спорить на тему «Сколько дидактик может быть?». Их должно быть столько, сколько нужно школе! Но школе завтрашней, а не сегодняшней» [1, с. 52].

Необходимость создания новой дидактики

Практически все докладчики с разной аргументацией, с разными подходами, но единодушно отмечали, что нынешняя дидактика уже не может ухватить, объяснить многие явления, возникающие в педагогической практике. По сути дела, существующая дидактика не позволяет понять, что происходит. Если мы и понимаем кое-что в современной педагогической практике, то не за счёт существующей дидактики. Когда мы пытаемся обмениваться опытом, то обнаруживаем, что нам зачастую не хватает понятий и терминов, через которые можно передать свой опыт, свои мысли.

Ковалева Татьяна Михайловна: «...в современной образовательной практике сегодня возникает и оформляется очень много такого, что становится трудно объяснить, опираясь только на классическую теорию обучения. Так, например, современная действительность образования

начинает все больше связываться с различными событийными формами, компетентностным подходом и т.д. Но для обсуждения и глубокого сущностного анализа всех этих вопросов классическая теория обучения оказывается узкой рамкой» [1, с. 44].

И далее: «Если обучение в широком смысле принципиально начинать мыслить как освоение *нового*, то тогда и дидактика в широком контексте оформляется как теория освоения *нового*....

....Таким образом, если понимать дидактику как теорию освоения нового, то в дидактике будут присутствовать обе линии: одна классическая линия – работа нормированным знанием, а вторая (не классическая) линия – работа с нормативно не оформленным становящимся или сложно организованным знанием» [1, с. 46-47].

Осмоловская Ирина Михайловна: «... к основным *тенденциям развития дидактики* можно отнести:

- а) парадигмальный сдвиг в сторону гуманитарности;
- б) расширение понятийного поля дидактики;
- в) создание моделей процесса обучения в различных дидактических подходах» [3, с. 101].

Лобок Александр Михайлович: «Мы по-прежнему не очень хорошо умеем теоретически реконструировать живую школьную реальность. Мы более успешно работаем в области того, что я называю идеальной дидактикой. Реальная дидактика – это тот реальный педагогический опыт, в котором перемешаны очень разные дидактические приемы, и там встречаются очень сложные и очень эффективные сюжеты. Принципиальный вопрос на будущее – выход из идеальной плоскости в плоскость реального. Опыт работы с реальностью нужно возделывать. Многие учителя ко мне обращались: мы не умеем говорить про себя, и про нас не умеют говорить. Существует некая педагогическая и дидактическая «немота», в результате чего дидактический язык не улавливает что-то важное и существенное» [1, с. 68].

Воронцов Алексей Борисович: «Вывод:

1. Отсутствие деятельностной педагогики (в том числе современной дидактики как теории образования) превращает весь новый стандарт в «мыльный пузырь», и учитель здесь не виноват.

2. Дидактика практически никак не работает и не помогает учителю. Все учебники по дидактике рассматривают отдельные компоненты обучения изолированно: содержание, методы, формы и т.д.

Что необходимо сделать в этот год?

- сформулировать, обсудить и «принять» современные принципы образования;

- на основе выделенных принципов разработать технологическую модель образовательного процесса...»[3, с. 27].

Остапенко Андрей Александрович: «Самый большой вызов в том, что к дидактике нет отношения как к науке, и нам поделом за то. Представьте себе профессора биологии, который выходит и говорит: «Я придумал новую систематику животных. Животные могут быть: зеленые, прыгающие и живущие в Африке». А его спрашивают: «Зеленые не могут жить в Африке?» Он: «Могут». Знаете, в учебнике современной дидактики один из уважаемых наших авторов пишет: «Виды обучения: а) развивающее, б) дистанционное, в) индивидуальное». В другом учебнике дидактики написано: «Формы организации обучения: а) урок, б) лекция, в) семинар». Вчера Татьяна Михайловна Ковалева цитировала профессора Стечкина: «Все науки делятся на естественные, неестественные, противоестественные и сверхъестественные». Причем к противоестественным он относил научный коммунизм и астрологию. Я очень не хочу, чтобы наша дидактика попала в противоестественные, но пока она попадает именно туда. Потому что любой естественник, когда смотрит нашу классификацию, говорит: «Ребята, у вас с головой-то в порядке? Вы теорию множеств читали? Любое элементарное требование к классификации состоит в том, чтобы подмножества не пересекались, а сумма давала целое». Вот с этого бы начинать» [1, с. 69].

Новые дидактические понятия

Многие согласны с тем, что сейчас остро стоит проблема единого дидактического языка. Что необходимо разрабатывать новые понятия и термины в дидактике, поскольку терминологический аппарат дидактики уже не может ухватить и объяснить новые явления в педагогической практике. Задача состоит не в том, чтобы переформулировать по-новому старые дидактические понятия. Сегодня задача в поиске совершенно новых понятий, свойственных новой, нарождающейся дидактике. Практика разнообразна и многообразна, она опережает теорию. Дидактика должна описать и объяснить практику, обеспечивая взаимопонимание. Для этого нужны новые понятия. Это один из факторов становления новой дидактики.

Какие понятия, так или иначе употребляемые на двух предыдущих конференциях, могут претендовать на роль новых?

Ковалева Татьяна Михайловна, Жилина Мария Юрьевна: «На Всероссийской научно-методической конференции «Современная дидактика и качество образования» в Красноярске второй год разворачивается напряженная дискуссия, посвященная вопросам теоретических оснований современного дидактического знания. В этом диалоге мы бы хотели сделать акцент на двух понятиях, присущих, на наш взгляд,

именно современному образованию: «образовательная среда» и «образовательное событие» как дидактическая единица. *Образовательное событие* мы предлагаем понимать как изменение, оцениваемое человеком как значимое для его образования и активно включенное в межсобытийные связи» [3, с. 82-86].

Троицкий Юрий Львович: «Урок, понятый как *коммуникативное событие*, – принципиальный тезис нашего подхода» [1, с. 39].

И далее: «Образовательную технологию я понимаю как цепочку от концепции предметной области к программам по классам и далее – до учебных пособий, затем стенограмм уроков и, наконец, творческих работ школьников» [1, с. 42]. И наконец: «От имеющихся образовательных моделей коммуникативная дидактика отличается не только технологическими решениями, но и аксиоматикой своих оснований. Быстро меняющаяся социокультурная ситуация с высоким уровнем неопределенности будущего и весь характер переходной эпохи заставляют «строить» такую образовательную модель, которая могла бы резко повышать адаптивность своих участников, не зависеть от априорных теоретических оснований, которые могут оказаться не отвечающими новым вызовам, и обеспечивать предельно широкий горизонт возможностей для выпускников. Такой моделью, на наш взгляд, является коммуникативная дидактика, вычленяющая смысловое ядро в различных культурных системах и практиках и инициирующая смыслополагание и текстопорождение у всех участников образовательного процесса, включая и педагога, формирующая «понимающие стратегии». Это универсальная установка, пригодная для любой предметной деятельности» [1, стр. 44].

Как неоднократно настаивал **Алексей Борисович Воронцов**, ряд понятий введенных классиками теории развивающего образования, в частности понятия «*учебная задача*» и «*коллективно распределённое задание*» могут претендовать на роль нового дидактического понятия. Безусловно, новыми основами «*деятельностной дидактики*» могут служить давидовские *принципы развивающего обучения*.

Во второй части доклада я хотел бы высказать отношение к идеям, прозвучавшим на прошлых конференциях, и уточнить наши способы организации взаимопонимания.

Замечание о деятельностном подходе

Я признаю и ценю деятельностный подход. Я даже не против того, чтобы новая дидактика называлась деятельностной, но меня настораживает множество спекуляций по поводу деятельностного подхода. Часто люди говорят про деятельностный подход, но реально далеки от него. Во-первых, деятельностный подход – это методологический, теоретический принцип. Это не практический принцип. Он ещё должен

быть как-то реализован на практике. В этом принципе исходным понятием является *деятельность*. В.В. Давыдов считает, что теория должна быть монистической, то есть исходное понятие должно быть одно. И этим понятием должна быть *деятельность*. Это означает, что все остальные определения должны выводиться из понятия деятельности. Например, когда Татьяна Михайловна Ковалёва говорит про образовательную среду и ссылается при этом на деятельностный подход, то здесь возникает много вопросов, поскольку у нее понятие «образовательная среда» напрямую не выводится из понятия деятельности.

Природа гуманитарного знания

Какова природа дидактического знания: естественнонаучная или гуманитарная?

Не случайно сейчас педагоги, психологи и философы обсуждают этот вопрос. Обычно рассуждают так: раз дидактика является гуманитарной наукой, то она обязана быть гуманитарным знанием. Здесь наблюдается такая же картина, как и в случае с деятельностью. Можно с пафосом говорить о гуманитарном знании, но действовать в естественнонаучном подходе. Если ты используешь естественнонаучный подход, то лучше уж об этом прямо и говорить, признавая при этом некоторую его ограниченность, чем петь дифирамбы гуманитарному подходу, но действовать при этом прямо противоположно. В гуманитарной области нет ничего изначально существующего, как, например, в физике. Наука в гуманитарной области не ищет сущности, не ищет законов и закономерностей. Это потому, что их и нет в социальной действительности. В гуманитарной области сущность не ищется, там сущность вкладывается людьми в те или иные понятия.

Как определить сущность обучения? Если бы это была физика (научный подход), мы бы выявляли сущность. Поскольку обучение не из мира природы, сущностью будет то, что мы вложим в это понятие. Обучение такое, каким этого *хочу я*. Я мыслю, каким обучение должно быть по своей сущности, а затем свои представления реализую на практике.

Только о чём всегда нужно помнить? Сущности создаёшь не только ты, сущности в этой жизни создают и другие! *Следовательно, знание в гуманитарной области означает не столько понимание своего вклада, сколько знание и учёт других существующих направлений, течений и подходов в этой области. Гуманитарное знание – это знание о том, что представляют, думают другие.* Сказать «я знаю», по сути, означает знать, что об этом думает другой. Когда есть только своё представление, это не знание. *В предельном смысле гуманитарное знание – это всё, что есть в общечеловеческом сознании об этом вопросе.* Если это

вопрос о сущности обучения, то, когда вы знаете, как в других педагогических направлениях эту сущность понимают и почему именно так, вы обладаете гуманитарными знаниями.

В наших дискуссиях мы часто говорим о своём, совершенно не пытаясь выслушать мнение других по тому же вопросу. Поэтому когда говорят: «Для чего вы показываете мне, что об этом думают другие? Я всё равно остаюсь при собственной точке зрения! Это ведь гуманитарные знания, а не физика. Как считаю нужным, так и думаю!» – это своего рода спекуляция по поводу гуманитарных знаний. Здесь не проходит удобная на все случаи жизни фраза: «Я так думаю, и мне не важно, что об этом думают другие». Если я ссылаюсь на то, что дидактика – гуманитарная наука, это меня обязывает знать всё поле представлений об этом вопросе.

Попов А.А. Наша страна – это не сплошной институт философии, в ней существует очень много реальных, насущных проблем. Мне интересно, сможет ли наша конференция хотя бы лет через 50 дать конкретные деловые предложения по решению насущных проблем? А то складывается такое впечатление, что мы витаем в облаках, как будто нам обсудить больше нечего; как будто в нашей бедной стране везде Интернет, информационное общество, денег завалилось. Я бы всю программу конференции переписал: на пленарную часть поставил бы только тех, кто работает с детьми, то есть делает что-то дидактическое, а всех остальных отправил бы на дискуссии. А у нас получается, что постоянно одни и те же поют песни, а другие – театральные критики.

М.А. В апреле прошлого года в Астане проходил первый съезд учителей СНГ. На этом съезде в докладах министров звучали в основном проблемы управленческого характера. Министров можно понять: им каждую минуту необходимо принимать управленческое решение, действовать по ситуации. Это нам можно раз в год собираться, долго обсуждать свои вопросы. А министрам надо действовать мгновенно. И не всегда их управленческие решения правильны, часто ошибаются. Почему? Да потому что у нас, у дидактов, нет законченной концепции, нет верного ответа, на который может опереться министр.

Теперь я хочу обсудить один из известных способов работы.

Техника работы по «сторонам квадрата»

Я рисую известную методологическую схему «квадрата». Предположим, что есть какое-то концептуальное представление о чём-то (А) и его реализация в жизни (А1); есть другое представление (В) и его реализация (В1). Культурная работа мышления разрешается только по

сторонам квадрата (см. рис. 1). Например, если я беру представление А, то я могу это представление обсуждать в сопоставлении с его реализацией (связка А – А1; что задумывал, что получилось), либо в сопоставлении с другим представлением В (связка А – В). Но в массовой дискуссионной практике почему-то распространена работа мышления по диагоналям квадрата, что запрещено методологической схемой. Запрещается и по законам логики, и по моральным нормам. Нельзя сопоставлять реализацию каких-то других представлений (например, А1) и выявленных там проблем со своими концептуальными представлениями (В).

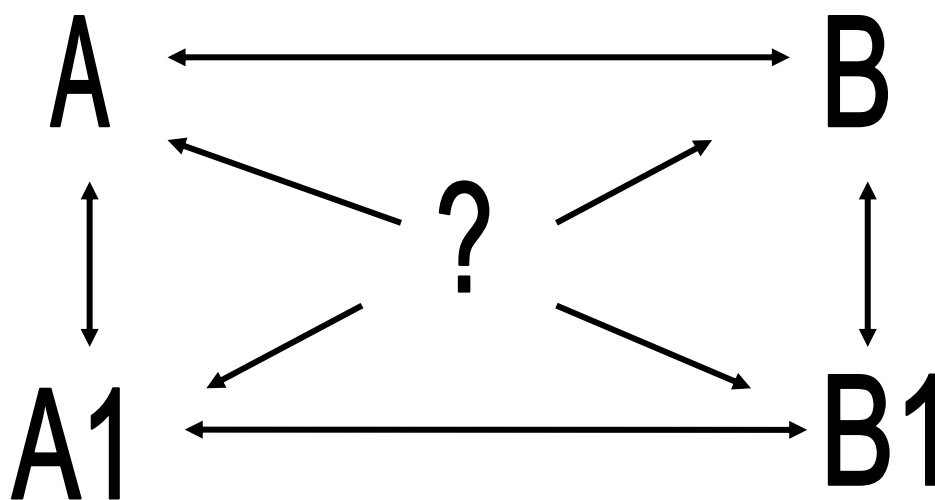


Рис. 1.

Из реализации чьей-то концепции (А1) путь к своей концепции (В) лежит только через другую, чужую концепцию (А) (А1 – А – В). Прямой путь по диагонали (А1 – В) запрещён!

На прошлой конференции каждый из нас представлял свой подход. Причём были хорошие, аргументированные ссылки на практику. То есть это культурный, разрешённый разговор: что представляет собой моя концепция и как она реализуется на практике, что подтверждается, что нет (А – А1, В – В1). Но общего разговора так и не получилось, поскольку практически не было сопоставлений отдельных концепций между собой (А – В). Не было разговора чисто на концептуальном уровне, на уровне подходов; получится на практике или нет – это другой вопрос. Кстати, не было обсуждений и чисто на практическом уровне: у меня на практике получилось вот это, а у тебя – вот это; есть повод сравнивать, сопоставлять (А1 – В1). Если ты концепцию хочешь обсуждать, то свою концепцию обсуждай в сопоставлении с другой концепцией. Если ты практику хочешь обсуждать, то свою практику обсуждай в сопоставлении с другой практикой.

Эти нарушения можно наблюдать и в спорах о новой и старой дидактиках. Вычлняя проблемы и недостатки существующей педагогической практики, мы подчас не утруждаем себя поиском концептуальных представлений, свойственных этой практике, не ищем порождающих причин. Мы зачастую рассуждаем примерно так: «раз на практике так всё плохо, то я буду делать вот таким образом», – то есть, приводим в пример свою концепцию. Получается, что по поводу традиционной педагогики мы обсуждаем только практику, забывая про традиционную концепцию, а по поводу нового мы только свою концепцию представляем, забывая привести в пример новую практику. Когда мы заботимся о том, чтобы создать новую дидактику, мы должны её создавать только в сопоставлении с классической дидактикой. У нас же получается так: когда мы хотим проблематизировать классическую дидактику, мы её проблематизируем не в связи с классической практикой, а с нашей практикой (посмотрите, как у меня на практике всё хорошо! Следовательно, старая дидактика плоха). А когда хотим оправдать наши мысли, нашу новую концепцию, то оправдываем это браком старой практики (посмотрите, как всё в существующей практике плохо, и как красиво я придумал!). Мы всё время упоённо говорим о своей практике, как будто бы другие о своей не говорили, о своих идеях, как будто бы у других своих идей нет. Это некорректно.

Это не о том, что автор какой-то концепции не должен интересоваться, понимать, что у других происходит. Он должен посмотреть, что у других происходит, вычлнить проблемы, перейти к их концептуальным представлениям, и только после этого представить свою критику и альтернативу.

На первой конференции основные докладчики представляли свои подходы, концепции и достижения. Дискуссии направлены были в лучшем случае на понимание. Как заметил В.А. Болотов, «Нет ничего хуже чисто авторского хода без ссылок на других авторов, на другие работы. Ты можешь их критиковать, но ты обязан отнестись к другим, кто тоже что-то делает в этом направлении» [1, с. 53]. Тогда реально не произошло коллективного размышления и оформления фрагментов коллективного представления о проблемах, достижениях и перспективах практики и теории. Этого, к сожалению, не случилось и на второй конференции.

Природа дидактического знания, лестница абстракций в дидактике

Дидактическое знание – это и практика, и методология! Дидактическое знание проявляется на разных уровнях абстракций [1, с. 15; 3, с. 96–97]. Если я всё время остаюсь на терминологическом, методиче-

ском, технологическом уровне, то может сложиться такое впечатление, что слишком много дидактик вокруг. Но, как представитель деятельностного подхода, я должен в этом случае подняться на более высокий абстрактный уровень – концептуальный и оттуда уже посмотреть: вполне вероятно, что это множество дидактик на самом деле есть просто множество проявлений одного, более ёмкого концептуального понятия. Если есть много теорий, то надо выйти в более высокий абстрактный слой – философский, методологический – и оттуда уже смотреть: вполне вероятно, что множество теорий могут быть проявлением одной сущности.

Ю.Л. Троицкий, например, хорошо сказал в своём докладе, что для теории коммуникативной педагогики у нас есть методологическое основание, и привёл его. Ощущение многочисленности чего-то возникает тогда, когда мы остаёмся, заикливаемся на каком-то одном уровне. Вспомните выступление В.А. Болотова, когда он приводил пример из практики 106-й школы: там и развивающее обучение, и диалог культур, и ТРИЗ, и чего только не было. Возникал вопрос: как между собой общаться будем? Оказалось, что единственный общий язык для них, который помогал понимать друг друга, – это методологический язык общения. Возьмём, например, организационные формы обучения. Кажется бы, их так много, что можно запутаться при их классификации. Что сделал В.К. Дьяченко? Он предложил различать общие организационные формы и конкретные. Общие организационные формы лежат в более высоком абстрактном слое и позволяют понять и классифицировать частные, конкретные случаи.

Сущность обучения по Дьяченко

Что такое обучение? В одном случае – это учитель и ученик: учитель учит (обучение), ученик учится (учение). Но как называть это не по отдельности, а как нечто целое? Как назвать – это зависит от договорённостей. Можно сказать, что это процесс учения-обучения. Как только мы говорим про учение-обучение, мы тем самым предполагаем наличие только двух позиций: учитель, ученик. Других позиций просто быть не может. Но если мы говорим «образовательная среда», «коммуникативный урок», то здесь мы уже не можем ограничиваться только этими двумя позициями, там разные позиции появляются. У нас может быть образовательная среда и в ней – образовательное событие. Там может быть тьютор и участник, что совершенно другое, нежели учитель и ученик. У нас ещё может быть коммуникативный урок, где учебный процесс представляет собой коммуникативное событие (рис. 2).

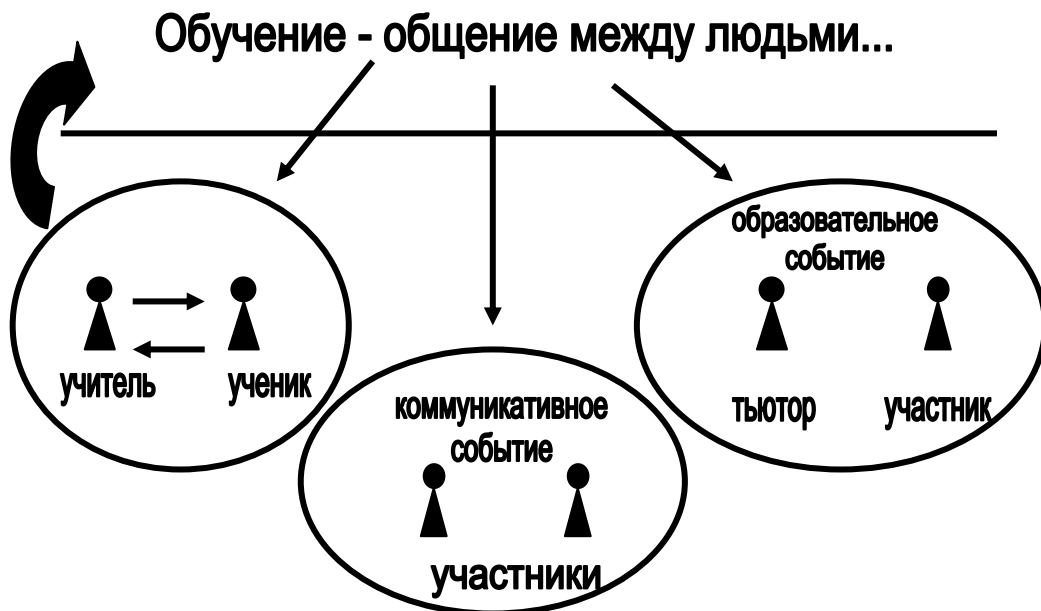


Рис. 2.

То есть мы получили три разных определения обучения. Нельзя говорить, что одно определение лучше или хуже другого, они разные. Мы уже знаем, что представитель деятельностного подхода в этом случае должен выходить на более высокий теоретический уровень абстракции и придумывать там такое определение, из которого наши три случая вытекают бы как три проявления (конкретные, частные виды). Этот ход делал В.К. Дьяченко. Он определил обучение как процесс общения между людьми с целью воспроизводства и усвоения общественно-исторического опыта (все виды человеческой деятельности). В этом определении не указывается – кто восстанавливает и кто усваивает. Зато чётко сказано, что эти процессы (восстановление и усвоение) должны быть. Там каждый участник может занимать какую-либо позицию, что явно прослеживается в наших трёх конкретных примерах. Нигде же нет определения учителя. Есть описание деятельности учителя. Нигде же нет определения тьютора. Есть описание деятельности тьютора. А определение В.К. Дьяченко позволяет определить эти позиции; кто за что отвечает. Кто будет занимать эти позиции? На коллективных учебных занятиях эти позиции может занимать любой участник образовательного процесса. На таких занятиях нет учеников в привычном смысле этого слова. Там есть участники, которые иногда могут быть учениками, иногда учителями, иногда тьюторами и т.д. Позиции жёстко не закреплены за участниками.

Замечания по поводу новых дидактических понятий

Мы часто употребляем слово «урок». Но мы всё чаще начинаем его заменять другими словами, например: «коммуникативное событие»,

«событие в образовательной среде» и т.д. Педагогика Монтессори, Белль-Ланкастерская система, другие педагогические системы уже не позволяют нам рассматривать класс как нечто однородное по уровню и составу, использовать слово «урок» в привычном смысле. Реально мы, используя старые слова (класс, урок), уже представляем нечто другое. Класс – это не любая учебная группа, это один из типов учебных групп. Какая-то учебная группа может быть оформлена действительно как класс, а какая-то учебная группа может классом не являться. Сегодня, когда существует очень много инновационных направлений, уже нельзя любую учебную группу отождествлять с понятием «класс». Никто нам не мешает просто сказать – *учебная группа*. Когда будет необходимо, уточним: *учебная группа* по типу «класс». Класс – это термин классической дидактики. Я ещё хотел бы сказать по поводу учебных занятий. Учебные занятия сегодня уже мало похожи на урок в классическом смысле этого понятия. И в этом смысле *учебное занятие* уже не есть урок. Сегодня вообще пора отказываться от понятия «урок». Когда необходимо, можно уточнить: *учебное занятие* по типу «урок», если только это действительно классический урок.

У нас нет пока понятия, которое передает ситуацию, когда мы имеем дело с несколькими учениками. Любое классическое понятие (учитель, ученик, класс, урок, программа класса, программа предмета и т.д.) не отражает ситуацию, в которой присутствует несколько учеников, даже если их только двое. Наши привычные понятия работают лишь в тех ситуациях, когда перед нами как будто бы всегда один ученик. Мы говорим «5-й класс», и в классе может быть один или тридцать учеников, но это всё равно ситуация одного ученика. Проблема нынешней ситуации как раз в том, что мы всегда имеем дело с несколькими учениками. Поэтому мы сейчас и вынуждены говорить не о программе 5-го класса, а об индивидуальных образовательных программах учащихся. Новые термины: *индивидуальные образовательные программы, индивидуальные траектории, индивидуальные учебные маршруты* и т.д. – это всё потребности новой образовательной практики. Эти слова употребляются, чтобы передать новую ситуацию. Конечно, слово «индивидуальное» относится к одному ученику, но здесь косвенно ощущается и присутствие других (раз есть индивидуальный, следовательно, есть и другие индивидуальные). Я настаиваю на том, что на роль такого понятия, передающего ситуацию наличия многих учащихся, претендует понятие «*общий фронт обучения*» или «*маштабы отсутствия общего фронта*». Эти понятия учитывают, где в данный момент находится один ребёнок по отношению к другому в плане освоения учебной программы. Эти понятия ухватывают то, что является в данный момент общим у нескольких учеников. Предвидя

обвинения в использовании военной терминологии, скажу: мне сейчас важно не само понятие (оно может быть недостаточно культурным), а смысл, который в нём заложен.

В своё время тяжёлая статья была по поводу так называемой командирской педагогики. Критики ополчились на А.С. Макаренко, который употребил понятия «командир сводного отряда», «командир постоянного отряда». А главной сути – самоуправления – так и не заметили. Это сейчас, в русле коллективного способа обучения, идеи А.С. Макаренко находят своё отражение в учебном процессе. В «Педагогической поэме» А.С. Макаренко прямо по-научному даёт определения *постоянного и сводного отрядов*. Кстати, понятие «*сводный отряд учащихся*» вполне может быть понятием новой дидактики.

Троицкий Ю.Л. А из какой позиции Вы сейчас выступаете?

М.А. Из позиции теоретика-дидакта. Более того, из позиции деятельностного подхода.

Троицкий Ю.Л. Допускаете ли Вы, что могут быть другие позиции, равные вашей по мощности?

М.А. Конечно! Это позиции политика, философа, психолога, социолога и т.д. Но каждый на своём месте должен преданно служить своей позиции и делать качественно профессиональную работу. Дидакты должны быть дидактами, политики – политиками и т.д. Если дидакты начнут целями образования заниматься, все они станут политиками, то, естественно, ни одной проблемы в образовании мы не решим.

Троицкий Ю.Л. Дидактика всегда имела дело с предметными областями. Сейчас предметные области начинают размываться, содержание образования перекраивается. Естественно, что и сама дидактика перестаёт быть некоторым институционализированным образованием, начинает микшироваться с другими направлениями, а сам дидакт вынужден заниматься чем-то ещё.

М.А. Отдельно взятый человек может быть и философом, и политиком, и дидактом. Другими словами, он может занимать разные позиции. Но позиции при этом не размываются, они остаются. Другое дело, если человек заикливаясь на какой-то одной позиции и больше ничего другого не хочет видеть. В этом случае он начинает деградировать как специалист. Например, сегодня начинают границы специальности «размываться», поскольку человек, чтобы детально разобраться в вопросе, вынужден занимать разные позиции, смотреть с разных точек зрения. Вот такое «размывание», смешивание интересов относится к человеку, а не к позициям. Позиции остаются. Чем большим позиционным видением обладает дидакт, тем больше гарантия, что он увидит суть проблемы, найдёт путь решения, хорошо сделает своё дело.

Попов А.А. Я.А. Коменский был изгнанником, скитаясь по всему свету. Его, как и других протестантов, никто не признавал. Свою «Великую дидактику» он первоначально написал на латыни. Только через 15 лет её перевели в Англии. Он создавал свою дидактику как ответ на социокультурную ситуацию. Великие дидактики возникают в жесточайшей борьбе с социокультурной, политической, экономической ситуацией. Дидактики рождаются в муках. А у нас что? Вышли на сцену, поговорили в тёплой, дружественной обстановке, и получили штук 18 новых дидактик? Так не бывает.

М.А. Во времена Я.А. Коменского социокультурная ситуация заключалась в следующем: надо было учить сразу многих, и этих многих можно было учить только тогда, когда учитель одинаково подходит ко всем. Так возник групповой способ обучения. До Я.А. Коменского был индивидуальный способ обучения, когда обществу не надо было учить многих, а надо было учить лишь некоторых. Во времена Я.А. Коменского потребности общества изменились: возникла необходимость, чтобы многие знали латынь и умели читать. При этом ничего страшного не виделось в том, что многие в какой-то мере будут одинаковыми. Я.А. Коменский так и говорил: если кто-то сильно талантливый, то это больной человек; если кто-то сильно отстаёт в развитии, то это тоже больной человек. Все должны быть одинаковыми: и по способностям, и по знаниям. И Я.А. Коменский нашёл технологию (групповой способ обучения), чтобы обеспечить вызов общества того времени – иметь много грамотных. Нынешняя ситуация характеризуется не нефтью, не деньгами, не подходами разных министров... Суть нынешней ситуации в следующем: каждый человек есть незаменимый субъект нашего общества. Каждый ученик – это богатство. И надо не убивать индивидуальность. Мы должны организовать совместную деятельность учащихся, сохраняя индивидуальность каждого. И это вызов для новой дидактики. Какой должна быть технология, когда одновременно взаимодействуют много учащихся (образовательная среда, коммуникативное событие и т.д.), но при этом реализуются индивидуальные образовательные программы, то есть учитывается индивидуальность каждого. Сущность проблемы в этом. А какие будут конкретизации в России, Европе, Америке – это уже другой, частный вопрос.

Библиография

1. Современная дидактика и качество образования [Текст]: материалы научно-методической конференции, Красноярск, 15–16 января 2009: в 2 ч. Ч. 1 / под ред. П.А. Сергоманова, В.А. Адольфа. – Красноярск, 2009. – 184 с.

2. Современная дидактика и качество образования [Текст]: материалы научно-методической конференции, Красноярск, 15–16 января 2009: в 2 ч. Ч. 2 / ред. – сост. И.Г. Литвинская. – Красноярск, 2009. – 132 с.

3. Современная дидактика и качество образования: проблемы и решения новой школы [Текст]: материалы научно-методической конференции, Красноярск, 21-23 января 2010 / под ред. П.А. Сергоманова, И.Г. Литвинской, М.В. Миновой. – Красноярск, 2010. – 136 с.

Осмоловская И.М.

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ДИДАКТИКИ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

Развитие дидактики обусловлено проблемами, вызванными новыми требованиями общества и личности к образованию, во многом возникшими в связи с трансформацией индустриального общества в постиндустриальное (информационное), а также проблемами, существующими в самой дидактике как отрасли научного знания (методологическими).

К методологическим противоречиям дидактики, на наш взгляд, можно отнести:

- отсутствие четких, однозначных, общепринятых определений основных дидактических понятий, таких как процесс обучения, содержание образования, методы, формы обучения, учебный предмет и т.п.;
- отсутствие четко сформулированных и признанных дидактическим сообществом закономерностей процесса обучения;
- преобладание в дидактических исследованиях методов естественных наук (наблюдение, эксперимент);
- проведение дидактических исследований в основном в русле традиционного (знаниевого) подхода; недостаточную исследованность личностно-ориентированного, компетентностного и других подходов.

К внешним факторам развития дидактики относятся: развитие общества – приобретение им характеристик информационного, разворачивание процесса обучения в информационной среде; развитие личности, то есть приобретение ею новых качеств.

Поэтому приоритетными, на наш взгляд, направлениями развития дидактики в условиях информационного общества являются следующие.

1. Исследование процесса обучения в условиях активного, свободного взаимодействия двух и более субъектов.

2. Определение дидактических характеристик информационно-образовательной среды.
3. Разработка показателей качества процесса обучения в информационной образовательной среде.

Процесс обучения – совместная, целенаправленная деятельность субъектов, разворачивающаяся в информационно-образовательной среде.

Подход к процессу обучения в информационно-образовательной среде изменяется от знаниевого к компетентностному / деятельностному.

Традиционно учитель идет от простого к сложному, от близкого к далекому, но сейчас может так оказаться, что у ученика уже будет представление о далеком: неполное, неточное, обыденное, но будет. Может возникнуть противоречие между тем, что говорит учитель, и тем представлением, которое есть у ученика и материал должным образом не будет усвоен.

Следовательно, процесс обучения должен строиться как активная познавательная деятельность ученика в информационной образовательной среде. Соответственно, дидактикой должны быть исследованы компоненты данной среды, их дидактические возможности, принципы и правила использования учеником; выявлены те качества, которые у ученика должны быть сформированы, чтобы ориентироваться, решать возникающие у него проблемы. Изменение дидактического подхода с традиционного (знаниевого) на системодетельностный, которое заявлено в стандартах второго поколения, оправданно.

При организации обучения в информационной образовательной среде пересматриваются основы классической дидактики: цели, функции, принципы процесса обучения.

Изменяется соотношение функций процесса обучения в условиях информационного общества, хотя их совокупность остается неизменной (обучающая, развивающая и воспитывающая). Обучающая функция может быть представлена как совокупность более частных: организующей, руководящей, ориентирующей, информационной, презентационной, систематизирующей, контролирующей, корректирующей, функцией педагогической поддержки, причем основными становятся *ориентирующая, презентационная, функция педагогической поддержки*. И в том, и в другом случае учитель организует процесс обучения (т.е. организующая функция обязательно присутствует): планирует, проектирует, создает условия для его протекания, предпринимает определенные действия для «запуска и поддержания» процесса учения. Но в традиционном процессе обучения на первый план выходит руководящая функция, которая предполагает целенаправленное *воздействие* на коллектив и индивидов, большое значение имеет информационная функция в связи с необходимостью передачи определенной ин-

формации ученикам, контролирующая – как способ определения достижения поставленных педагогом целей.

Все эти функции присутствуют и в процессе обучения, организуемом в информационном обществе, но основными становятся функции, отражающие не воздействие педагога на ученика, а их взаимодействие. Ориентационная функция направлена на развитие способности ученика ориентироваться в информационном образовательном пространстве (осваивать способы поиска, использования, передачи информации); презентационная представляет поле возможностей деятельности в рассматриваемом пространстве, образцы способов действий; функция педагогической поддержки стимулирует продвижение школьника в своем образовании, корректирует его индивидуальную образовательную траекторию.

Дидактические принципы при организации процесса обучения в информационно-образовательной среде также претерпевают изменения. Прежде всего, выделяется **парадигмальный принцип**, т.е. ведущий, определяющий магистральное направление педагогической деятельности: *принцип организации деятельности учащихся в информационной образовательной среде*. Он указывает, прежде всего, на существование информационно-образовательной среды и фиксирует активность ученика при осуществлении учителем педагогической поддержки.

Расширяется содержание **принципа научности**: *теперь его суть не только в том, что знания, которые изучаются в школе, должны отвечать требованию научности (в школе не изучаются уфология, астрология, нумерология), но и в том, что учащиеся должны уметь отнестись критически к той информации, которую они получают в информационном поле (вне школы), отличить научные знания от псевдонаучных*. Кроме того, усиливается методологический аспект процесса обучения, так как для того, чтобы самостоятельно добывать знание, нужно уметь это делать, то есть владеть соответствующими способами.

Принцип систематичности, последовательности в овладении содержанием учебных предметов *заменяется принципом системности*. В связи с тем, что в информационном обществе картина мира любого человека больше не представляет собой сети со строго расположенными ячейками и узлами, а представляет собой, по образному выражению А. Моля, «войлок», добиться строгой последовательности и систематичности в освоении социального опыта в школе не удастся. Учащиеся получают информацию из разных источников. Главной задачей школы становится упорядочивание ее, приведение в систему.

Принцип наглядности в дидактике информационного общества также присутствует: *в процессе обучения остаются натуральная, или естественная, наглядность, словесно-образная, изобразительная, схематическая, символическая*. Но все эти виды наглядности дополняются

интерактивной на основе информационно-коммуникационных технологий, используя которую ученик может производить определенные действия.

Принцип сознательности в процессе обучения в информационной образовательной среде сохраняется. Известно, что *усваиваются те действия, которые производятся сознательно*. Более того, усиливается роль рефлексивной составляющей деятельности ученика, так как, самостоятельно организуя свою деятельность, он должен понимать, что делает, зачем, в каком порядке, и как совершенствовать свои действия.

Несколько по-иному при обучении в информационном обществе формулируется принцип доступности. Процесс обучения должен учитывать особенности личности, определяющиеся современной социокультурной ситуацией, например, так называемое «клиповое сознание», прагматическую ориентацию молодежи и т.д. Ученики лучше воспринимают информацию энциклопедического типа (краткую, полную, но фрагментированную), чем текст параграфа объемом в несколько страниц, на которых медленно и последовательно разворачивается мысль автора. Принцип доступности целесообразно трансформировать в принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей учеников.

Трансформируется и *принцип активности учащихся* при руководящей роли учителя. *В учебном процессе взаимодействуют два равноправных партнера – учитель и ученик*, т.е. можно ввести **принцип субъект-субъектного взаимодействия**.

Совокупность принципов целесообразно дополнить **принципом вариативности обучения**, появление которого обусловлено избыточностью информационной образовательной среды. *Каждый ученик, действуя в информационной образовательной среде, достигает необходимых (определенных стандартами) образовательных результатов, следуя по своей индивидуальной образовательной траектории*.

Мокшеев В.А. Скажите, пожалуйста, а чем определено именно такое количество принципов?

И.М. Я не могу сказать, что это уже закрытая совокупность, работа продолжается. Их можно добавить, какие-то принципы переформулировать. Это подлежит обсуждению и дальнейшему развитию.

Воронцов А.Б. А можно сказать, что мы делаем косметический ремонт старой дидактики? То есть Вы наполняете общеизвестные принципы наглядности, доступности и другие новым содержанием?

И.М. Мы не полностью наполняем. Некоторые могут и сохраниться, некоторые изменились, некоторые новые появились. Например, принцип вариативности, он существовал, вернее вариативность существовала, но не в виде принципа.

Воронцов А.Б. Но ключевые принципы? Принцип доступности, принцип наглядности?

И.М. Я не могу не отнестись к тому, что говорил здесь Попов Александр Анатольевич. Он говорил: «Это что, новая дидактика?!». Но почему должна быть исключительно новая дидактика? А почему нельзя классическую дидактику, которая работала, изменить применительно к новым условиям? Я на такой позиции. И я, в общем-то, не против новых находок, я Ваши метапредметы (обращается к Н.В. Громыко – *Прим. ред.*) обстоятельно изучила и в коммуникативной дидактике. Пусть будут эти прорывы, пусть будут эти ростки! Но чего уж так сразу обрушиваться на бедного Я.А. Коменского, который на латыни писал, и считать, что всю его дидактику надо перечеркнуть!

Вопрос из зала. Все-таки я хотел бы услышать от Вас аргументацию, почему Вы считаете, что есть засилье естественнонаучных методов, чем оно так мешает Вам?

И.М. Приведу пример. Вот в диссертациях мы указываем методы, к примеру: теоретический, моделирования, метод эксперимента. Или более осторожно о последнем как об опытно-экспериментальной работе. Почему? Потому что есть немало людей, которые настаивают на том, что эксперимент можно таким назвать, когда условия его проведения равные. А создать такие условия невозможно: или дети разные, или учителя. Или если это один и тот же учитель, то как он может вести в одном классе одни занятия, в другом другие? У него же работа, как лучше получается, что больше дает эффект, то и применяет. Тогда мы говорим, что детей смотрим в сравнении с самими собой. И все равно это не эксперимент в чистом виде. Один из наших сотрудников, уважаемый ученый, все время утверждает, что эксперимент в педагогике должен быть повторяем. Вот если получили Вы такие результаты то любой человек, который проводит этот эксперимент, он должен получить точно такие же результаты. Однако при повторении затрачивались огромные силы, большое количество времени, а получались совершенно банальные данные, которые можно было, не затрачивая времени, предсказать. Как здесь говорить об эффективности? И когда я писала диссертацию, я у одного аспиранта спросила: «Слушай, как у тебя хорошо получается, а у меня таких цифр нет». А он мне говорит: «Да я в контрольном убавил, а в экспериментальном прибавил и все». Я не предлагаю полностью отказаться от прежних методов, но надо расширить их палитру, использовать методы гуманитарных наук и решать проблемы, которые давно назрели.

Ведущий. Теперь суждения, пожалуйста.

Громыко Н.В. Я бы хотела Вас поблагодарить за то, что Вы выделили такой важный момент как «клиповое сознание». Восемь лет назад мне удалось написать статью «Постмодернизм и интернет - их значение для современного образования». Она была опубликована в журнале «Вопросы философии», и я, соответственно, ставила там вопрос о том, что мы не можем больше игнорировать то, что сознание учащихся экранировано от нас разного типа способами работы. И тут я с Вами согласна. Но я не согласна с Вами в других пунктах. Во-первых, с тем, что мы движемся навстречу информационному обществу и мы должны стягивать сюда все информационные технологии, которые к нам транспортируют. Вы прекрасно сами знаете, что Интернет движется к семантической волне. А дальше Интернет идет к эпистемическим технологиям. И когда мы все начинаем говорить, что знания – это отжившее, а вот теперь у нас информация, мы ошибаемся в силу того, что не различаем информацию и знания. Можно привести многие исследования, у меня написана книга по этому поводу: «Способы обновления знаний. Эпистемотека». В рамках проекта реализации «Школы будущего» мы создали проект, который посвящен тому, как мы можем вводить технологии работы со знаниями в само информационное пространство. Поэтому мой антитезис Вам заключается в том, что мы должны не дидактику подстраивать под то, что нам предлагает сегодня Интернет с его информационными комплексами. А мы должны внедрять в информационное пространство такое программное обеспечение, которое нам позволит антиклиповым образом формировать теоретические нормы работы, теоретическое знание, теоретическое мышление.

И следующее, компетентносный подход не близок системодетельностному, он лишь при определенных моментах может быть рассмотрен в контексте системодетельностного.

И.М. Я не говорила о том, что мы должны подстраиваться к Интернету. Когда мы рассматриваем информационное образовательное *пространство* (из-за нехватки времени этому я не уделила внимания), мы говорим, что оно существует не зависимо от нас. Это не только мы говорим, мы опираемся на мнения разных философов. Каждая школа уже сейчас выстраивает свою информационно-образовательную среду. Я знаю Ваш проект по эпистематике. Я смотрела, что дети обсуждают, и даже знаю, какие проблемы они обсуждают. Но как дальше работают все эти великолепные идеи? Я работаю со школами Восточного округа. Нам приходит письмо: напишите, как вы развернули в школе эпистемотеку. Ни один учитель или директор не знает, что это такое. И второе, что там надо было еще написать: как мы работаем с образовательным ландшафтом. Вот две вещи. Без комментариев.

Воронцов А.Б. Вы можете, конечно, сейчас возражать, но ссылаясь на Ваш слайд, я обращаю внимание на две вещи. Первое, я категорически против противопоставления знаниевого и компетентностно-деятельностного подходов. И второе, пропаганда «Сферы». Как раз надо антиклиповое сознание формировать. Поэтому нужно создать другие учебники. Нужно не маятник раскачивать, теперь не знания важны, а компетенции. Приведу пример одного собрания, на котором я был. Директор школы собрал родителей и говорит, вот теперь у нас новые стандарты, теперь мы будем не знания давать, а компетенции формировать. Поднимается одна рука, и звучит вопрос: «А вы бы не могли сказать, что такое компетенции?». А он говорит: «Понимаете, еще в науке не договорились что такое компетентности, но надо уже их формировать». Поэтому Вы, конечно, можете говорить, но мы смотрим на текст презентации.

Мкртчян М.А. Я скажу три вещи. Не важно что поставлено в качестве цели, знания ли, компетентности ли – все равно мы не нашли способ, чтобы обеспечить их освоение. Пусть будет знаниевый подход. Мы что, можем организовать обучение так, чтобы все осваивали знания? Не можем. Поэтому я не против здесь дискутировать, но, переходя ко второму моменту, обращаю Ваше внимание (обращается к И.М. Осмоловской – *Прим. ред.*): принципы у Вас очень интересные, но ни один из них не относится к учебному процессу. Это хорошие принципы для методистов, для тех, кто пишет учебник или для того, кто будет разворачивать содержание, то есть программу составлять. Но для учителя эти принципы ничего не дают. То есть там нет принципа, которым надо руководствоваться, когда организуешь учебный процесс. Поэтому, если Вы будете над ними еще работать, я прошу учесть этот момент. Далее, давайте снова рассуждать в духе нашего подхода. Есть принципы академические, есть принципы, прекрасно сопоставленные с ними В.В. Давыдовым, которые говорят, что в развивающем обучении вместо одного возникает другой принцип. И есть принципы Виталия Кузьмича Дьяченко. Если вы уже затрагиваете принципы, то интересно посмотреть, чем те принципы, которые были, Вам не нравятся, тогда будет понятно, почему Вы другие принципы выдвигаете. Это второй момент. Теперь по поводу старой и новой дидактики: никто же не говорит, что от классики надо отказаться. Наоборот, Александр Анатольевич спрашивает, почему не начинаете делать новую дидактику, надо же с детьми работать, он только это говорит. Я хочу сказать, что (на прошлой конференции на это обратили внимание) и Вы тоже сторонник того, что все развивается. Здесь есть формационный подход, который заключается в том, что, имея классическую дидактику, мы должны понять, что перед ней было. Реконструктивно понять, почему класси-

ческая дидактика есть следующий этап развития того, что до нее было. Точно так же мы должны стараться найти, что будет после классической дидактики. Не в смысле того, что классическая дидактика плохая, а как эффект развития, как следующий этап. Поэтому не надо думать, что если мы ищем новую дидактику, это потому, что классическая плохая. Просто надо, чтобы дидактика тоже развивалась.

И.М. Я, в общем-то, согласна. Я буду думать и над принципами, и, конечно, технологический аспект надо продумать.

Ковалева Т.М.

ПРИНЦИП ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИКЕ

Дидактика как область педагогики опирается в своем развитии на основной категориальный аппарат: цели, задачи, принципы, методы, формы обучения и т.д. Но, на наш взгляд, категория принципов является базовой категорией дидактики, так как фактически служит «проводником» от теоретической концепции к организации практического действия в учебном процессе. Не случайно все образовательные системы («Развивающее обучение» (Д.Б. Эльконин – В.В. Давыдов), «Развивающее обучение» (Л.В. Занков), «Диалог культур» (В.С. Библер), система Марии Монтессори, система Рудольфа Штайнера (Вальдорфская школа) и т.д.) можно охарактеризовать через определенную совокупность конкретных принципов. При этом и сам набор, и определенная иерархия этих принципов задают в конечном итоге уникальность той или иной образовательной системы.

Поэтому модернизация отечественного образования связана не только с введением новых стандартов, поиском педагогических технологий и форм педагогической работы, адекватных современным образовательным задачам, но и с изменением самой совокупности принципов, на которые опирается современная школа. Так, например, все важнее сегодня в реальной педагогической практике становится реализация принципа индивидуализации в отличие от известного классического принципа индивидуального подхода.

Рассмотрим этот вопрос подробнее.

Исторически принцип *индивидуального подхода* заключается в осознании необходимости передачи и усвоения каждым человеком общезначимых элементов культуры в виде знаний, умений и навыков.

На необходимость осуществления в педагогике *индивидуального подхода* указывал еще Я.А. Коменский в своей главной книге «Великая дидактика». Сформулировав цель всеобщего обучения: «Научить всех

всему» – Ян Амос Коменский уже тогда понимал, что реализовать эту цель возможно только за счет специальных педагогических средств: форм и методов обучения, которые нужно подбирать адекватно к каждому ученику.

Сегодня в мире постоянно обновляющегося знания уже стало очевидно, что «научить всему» невозможно, но цель «научить всех» до сих пор поддерживается общеобразовательной школой. Поэтому сам принцип индивидуального подхода в обучении продолжает реализовываться, опираясь уже на современные исследования в психологии, обосновывающие различные типы восприятия информации, специфику обучения определенного психического типа (холерика, сангвиника, меланхолика и флегматика) и т.д.

В отличие от принципа индивидуального подхода (эти принципы до сих пор еще часто путают как в педагогической литературе, так и на практике), *принцип индивидуализации* тесно связан с процессом самообразования школьников и позволяет педагогам в своей работе ориентироваться, прежде всего, на индивидуальные образовательные цели и приоритеты каждого ученика.

Принцип индивидуализации и состоит как раз в том, что каждый человек проходит собственный путь к освоению того знания, которое именно для него сейчас является наиболее важным, и тем самым реально осуществляет свое самообразование.

Цель педагога при реализации данного принципа и поддержки процесса самообразования заключается в помощи каждому школьнику в определении собственного образовательного пути и сопровождение его в построении им индивидуальной образовательной программы. Такой тип педагогического сопровождения индивидуальной образовательной программы имеет собственные закономерности, методы и формы организации и называется *тьюторским сопровождением* [3].

Таким образом, принцип индивидуализации не только становится сегодня полноправным принципом современной дидактики наряду с принципом индивидуального подхода, но даже начинает интерпретироваться некоторыми современными исследователями в области как российского [5], так и европейского и американского образования [2] в качестве ведущего.

Вообще, как правило, принцип начинает трактоваться исследователями в качестве ведущего при следующих условиях:

- когда он представляет собой оптимальную версию ответа на современные вызовы образованию (внешнее условие);
- когда данный принцип является содержательно проработанным (т.е. разработаны содержание, средства реализации, методы,

формы организации в процессе реализации данного принципа – внутреннее условие).

Рассмотрим в этом контексте оформляющийся сегодня в отечественной дидактике принцип индивидуализации.

Практически во всех официальных политических документах последнего времени ставка правительства делается на развитие инновационной экономики страны. В рамках этой стратегии разворачиваются и заявляемые сегодня как наиболее важные, педагогические проекты: «Сколково», национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». Но в этих проектах, наряду с принципом индивидуального подхода, ставшего уже привычным атрибутом практически всех современных образовательных проектов различного масштаба, открыто заявляется также и другой принцип – принцип индивидуализации.

Характеризуя современную образовательную ситуацию, можно сказать, что принцип индивидуализации в поддержке процесса самообразования школьников и студентов постепенно становится все более значимым, причем при организации как самого учебного процесса, так и всей современной школьной и студенческой жизни.

Сегодня принцип индивидуализации обсуждается специалистами как один из существенных принципов организации образовательного процесса на всех возрастных ступенях, т.к. осознанный заказ на собственный процесс образования со стороны современного школьника и студента становится чрезвычайно важной задачей. Только реализация собственного внутреннего заказа к образованию может помочь, например, старшекласснику преодолеть контекст традиционного и формального образования и вывести его в сферу реального самоопределения.

Что касается научной разработанности данного принципа, то нужно сказать, что, несмотря на то, что российская педагогическая общественность только начинает осваивать этот принцип и делает первые шаги в реализации его на практике, сам принцип имеет очень большую историю.

История принципа индивидуализации и его реализации в тьюторской практике тесно связана с историей европейских, в первую очередь британских, университетов. Тьюторство (как практика сопровождения процесса индивидуализации студентов) зародилось там примерно в XII веке в классических английских университетах – в Оксфорде и чуть позднее в Кембридже [1].

В России, действительно, тьюторство долгое время было практически неизвестно, так как отечественная система образования ассимилировала идею университетов значительно позднее, ориентируясь преимущественно на немецкую модель университетского образования. Но отдельные прецеденты отечественной тьюторской практики тем не ме-

нее были (например, традиция монастырских наставников-«старцев» и «старчества» на Руси, подробно описанная в романе Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы»); гувернеры в аристократических семьях и организация некоторых образовательных учреждений в дореволюционной России – наиболее ярким примером является Царскосельский лицей. В качестве исторического примера также можно привести В.А. Жуковского и его роль в воспитании наследника престола Романовых Александра Николаевича.

В первые годы перестройки в России (начиная с 1991 года) для многих образовательных групп, разрабатывающих проекты инновационных школ, и педагогических коллективов, работающих в сфере альтернативного образования, впервые появилась реальная возможность осмысливать свои проекты, исходя не только из позиции учителя, но и из особой педагогической позиции тьютора, практически работающего с принципом индивидуализации.

В различных регионах страны в течение последующих лет стали постепенно оформляться различные тьюторские практики. Особенно активно ситуация оформления тьюторской практики в сфере образования происходила в Томске, где стала складываться сеть образовательных учреждений, которая напрямую или косвенно занималась разработкой проблематики тьюторства и осмысливала свой опыт именно в этом контексте. Во многом это было предопределено различными образовательными идеями групп и вследствие этого – различными ситуациями необходимости появления тьюторской позиции как таковой. Но различие в подходах оказалось очень продуктивным для развития общего понимания идеи тьюторства и специфики дальнейшей реализации этой идеи и в рамках Тьюторской ассоциации, и в российском образовании в целом [4].

Начиная с 1996 года по настоящее время в Томске ежегодно проводятся Всероссийские научно-практические тьюторские конференции, разрабатывающие дальше содержание принципа индивидуализации, формы и методы организации тьюторской практики. По итогам этой научной теоретической и исследовательской работы выпускаются сборники материалов. Таким образом, происходит дальнейшая разработка содержания принципа индивидуализации.

В целом же сегодня в условиях возвращения российского образования к ценностям личного выбора, индивидуальной траектории развития человека в рамках школьного и профессионального образования становится все более важным обращение к личной ответственности учащегося за свой учебный опыт, принятие решений о своем дальнейшем образовании, помощь в осуществлении самообразования.

На наш взгляд, этим сегодня и продиктован в большей степени возросший в педагогической среде интерес к реализации принципа индивидуализации и различным тьюторским практикам, который задает принципиально иной статус и самому принципу индивидуализации в современной дидактике.

Библиография

1. Барбарига А.А., Федорова, И.В. Британские университеты: учеб. пособие для пед. институтов. – М.: Высш. школа, 1979 .

2. Гордон Эдвард, Гордон Элайн. Столетия тьюторства. – Ижевск, 2008.

3. Ковалева Т.М. О деятельности тьютора в современном образовательном учреждении // Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора: Материалы Всероссийского научно-методического семинара. – М.: АПКиППРО, 2009.

4. Тьюторство: концепции, технологии, опыт. Юбилейный сборник, посвященный 10-летию тьюторских конференций. 1996–2005. – Томск, 2005.

5. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. – Кемерово, 1993.

Мкртчян М.А. Почему Вы не называете Ваш принцип принципом индивидуализации содержания образования?

Т.М. Потому что он не к содержанию образования относится.

Мкртчян М.А. Вы противопоставили индивидуальный подход принципу индивидуализации. Чем они существенно отличаются? У Вас они отличаются только тем, что Вы индивидуализируете содержание образования. Это видно на слайде.

Т.М. Содержание образования ходит на ножках в виде учителя, если мы относимся к реализации. А когда мы говорим про принцип индивидуального подхода у Я.А. Коменского, то это принцип, направленный на детей, на то что они разные, а я должен передать им одно содержание.

В оппозицию к этому я принцип индивидуализации «зеркалю» и говорю, что мой принцип направлен на детей и утверждает, что если дети разные, то они могут выстраивать свои траектории получая свое содержание.

Мкртчян М.А. Но почему Вы данный принцип именно так не называете?

Т.М. Наверно, можно так назвать, но тогда следом я должна еще потратить полжизни, которых уже нет, на то чтобы в педагогическую культуру ввести иное содержание образования. Потому что когда я раскрываю индивидуализацию, для меня она включает кроме выбора содержания еще и выбор темпа и инфраструктуры, и опору на среду и разные потенциальные возможности. А сейчас это все в содержании образования не прочитывается.

Ведущий. Это дело автора, как называть.

Мкртчян М.А. Я скажу, почему Татьяна Михайловна не хочет называть так, как я говорю. Потому что в принцип индивидуализации в любой момент, в любой дискуссии, в любой эпохе жизни можно все подряд вкладывать.

Воронцов А.Б.

ЗАДАЧНЫЙ ПРИНЦИП КАК ОСНОВА ИЗМЕНЕНИЙ В СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИКЕ

Федеральный государственный стандарт начального общего образования требует от школы достижений образовательных результатов, выходящих за рамки общепринятых знаний, умений и навыков, в частности, получение метапредметных результатов обучения младших школьников (универсальных учебных действий). Подобные образовательные результаты могут быть достигнуты только при реализации деятельностной педагогики, использовании таких образовательных технологий (методов, форм организации образовательного процесса), с помощью которых может быть реализован деятельностный и компетентностный подходы в образовании. Однако большая часть учителей начальных классов РФ не владеют основами деятельностной педагогики, так сама деятельностная педагогика и, в частности, дидактика не оформилась в определенной образовательной технологии. Основой деятельностной педагогики являются базовые психолого-педагогические теории Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова (теория возрастной периодизации, теория о двух типах мышления, теория учебной деятельности, теория развивающего обучения). Именно на этой базе и должна быть создана современная образовательная технология как основа деятельностной дидактики, обеспечивающая эффективность, доступность и результативность современного начального образования.

В основу современной дидактики, с нашей точки зрения, должна быть положена теория учебной деятельности Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и В.В. Репкина (другой научной теории в отечественной психолого-педагогической науке нет). Основным принципом, лежащим

в основе этой дидактики, должен стать *задачный принцип*, суть которого заключается в том, что содержание и образовательный процесс строятся как постановка и решение *системы разных видов задач*.

Первый вид таких задач получил название «*учебная задача*». Система таких задач в общем образовании направлена на освоение школьниками общих способов и средств действия. Такой подход уже более 20 лет реализуется в массовой школьной практике образовательной системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова (развивающем обучении)¹. Учебная задача всегда для ребенка является новой. До нее подобных задач дети не решали, и поэтому с ходу она не может быть решена учащимися. По своей сути это *поисковая задача*. Именно в результате поиска через определенное время дети смогут решить эту задачу.² Результатом решения подобного типа задач является общий способ для решения широкого класса частных конкретно-практических задач, в процессе поиска которого происходят изменения в самих младших школьниках.

Ко второму виду относится система *конкретно-практических задач*. Этот вид задач традиционный для массовой школьной практики и ориентирован на применение (отработку) уже освоенных способов действий (знаний, умений) в известной школьникам ситуации, как правило, внутри конкретного учебного предмета. Итогом решения такого типа задач является правильное использование знаний, умений и навыков учащихся (получение правильного ответа) в известных (стандартных) для учащегося ситуациях. В отдельных случаях (например, в образовательной системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова) конкретно-практическая задача может быть использована для выявления границ применения освоенного способа действия и тем самым стать условием для постановки новой учебной задачи.³

Третий вид задач – *творческая (олимпиадная) задача*. Это такая задача, которая не имеет готового формального способа действия (решения). Учащийся за счет своих способностей, в основном спонтанно, пытается сам найти (сконструировать) способ решения. Как правило, этот способ не поддается алгоритмизации. Поэтому такие задачи обычно решают немногие учащиеся (ученики, обладающие нестандартным мышлением).

Сегодняшняя образовательная практика показывает, что такой системы задач (первый-третий вид) недостаточно для достижения совре-

¹ В лабораторном варианте данная практика реализуется в отечественной психолого-педагогической науке с 1958 года в базовых школах № 91 г. Москвы и школы № 17 г. Харькова под руководством Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, В.В. Репкина.

² См. Цукерман Г.А. Учебная задача – точка роста поисковой активности. Комментарии к видеозаписям уроков. Часть 3. – М.: АПКИППРО, 2005.

³ См. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: Интор, 1996. – С. 192.

менных образовательных результатов, в частности компетентностных (учебная, информационная, коммуникативная компетентности и компетентность решения проблем). Результаты международных исследований показывают, что российские школьники с большим затруднением используют (переносят) известные предметные способы и средства действия с одного учебного предмета на другой, практически не могут их использовать в нестандартных ситуациях.

Для решения этой проблемы в последние годы⁴ для учащихся 1-6-х классов разрабатывается *система проектных задач*, с помощью которых, с одной стороны, дети имеют возможность в квазиреальной (квазимодельной) ситуации осуществлять пробы, поиски, испытания тех способов и средств действия в разных специально созданных ситуациях, которые дети конструируют в ходе решения системы учебных задач, с другой стороны, дети без специального обучения фактически осваивают способы проектирования как основы будущей проектной деятельности в основной и старшей школах.

Таким образом, проектная задача становится новым элементом образовательного процесса, который необходимо вписать в учебную деятельность младших школьников⁵.

Именно на основе задачного принципа деятельностной дидактики, на соотношении прежде всего системы учебных и проектных задач может быть построена современная **«задачная» образовательная технология**, которая принципиально меняет подходы как к конструированию предметного содержания отдельных учебных предметов, так и к организации образовательного (модульного) процесса. Именно такая образовательная технология должна стать основой для появления принципиально новой модели учебного плана, модели нелинейного расписания урочных и внеурочных занятий, новых подходов к проектированию образовательной программы ступени образования в целом и рабочих учебных программ в частности, а также – для появления принципиально новой системы оценивания в условиях учебной деятельности.

Для построения «задачной» образовательной технологии как «хребта» деятельностной дидактики необходимо рассмотреть устройство и способы реализации проектной задачи как «клеточки» (единицы) данной технологии. Проектная задача есть система или набор заданий, стимулирующих систему детских действий, направленных на получение результата («продукта») и одновременно качественное самоизме-

⁴ Данная система задач разрабатывается в Открытом институте «Развивающее образование» и проходит экспериментальную проверку на базовой школе № 1133 (ЭУК «Школа развития») г. Москвы.

⁵ Проектные задачи в начальной школе: пособие для учителя / под ред. А.Б. Воронцова. – М.: Просвещение, 2011.

нение группы детей. Этот тип задач носит групповой характер и задает общий способ проектирования с целью получения нового (до этого неизвестного) результата. Для реализации этого подхода надо иметь (вернее, разработать, создать) набор таких задач, которые описываются как отдельные модули сценарным образом. Для этого надо установить их место в учебном процессе, содержание, описать способы (методы) и формы организации их проведения, разработать систему оценивания деятельности учащихся в ходе решения и предъявления результатов. При движении учащихся от первого к шестому классу проектные задачи эволюционируют. Таким образом, мы выходим на необходимость разработки классификации (типологии) проектных задач, которые выполняют разные функции в первом и в шестом классах. Все эти элементы уже описаны в ряде публикаций⁶. Получив подобные готовые инструменты и само описание образовательной технологии учения и обучения младших школьников, практически любой учитель сможет реализовать деятельностный и компетентностный подходы в начальном образовании одновременно.

При разработке «задачной» образовательной технологии как основы деятельностной дидактики требуется также создание специальной методики диагностики развивающих эффектов от реализации данной технологии в массовой школьной практике. По нашей гипотезе, реализация этой технологии должна вывести школьников на функциональный уровень разных видов грамотности, повысить эффективность образовательного процесса при одновременном усилении учебной мотивации учащихся. В настоящее время ведется разработка мониторинга реализации данной образовательной технологии в школьной практике через систему экспертных оценок деятельности учащихся и педагогов.

Кроме мониторинга в последнее время ведется активная работа над выделением и описанием основных средств реализации задачного принципа современного образования. Пока остановимся только на их перечислении.

Итак, к средствам задачного принципа деятельностной дидактики мы относим: построение пробно-поискового детского действия (от совместного к индивидуальному); моделирование и типы моделей (от отражающих к управляющим); формирование контрольно-оценочных действий; освоение способов учебного целеполагания; проектирование как учебное действие; конструирование как учебное действие.

Попов А.А. Учебник по педагогике мы сможем сделать?

⁶ Проектная задача в начальной школе / под ред. А.Б. Воронцова. – М.: Просвещение, 2009. – 176 с.; Набор проектных задач для начальной школы. Выпуск 1 / под ред. А.Б. Воронцова (готовится к изданию).

А.Б. Вопрос провокационный, но я сейчас на него отвечаю. Я пропустил этот тезис, но Вы мне его напомнили. Любой принцип порождает свою образовательную систему. То есть для деятельностной педагогики, где задачный принцип центральный, будет один учебник дидактики, для коммуникативной будет другой учебник дидактики. Для индивидуализации, я думаю, будет третий учебник дидактики. И таким образом мы порождаем разные образовательные системы. Из школ выбираем основные образовательные программы, кладя в основание соответствующей образовательной системы. И если школа хочет заниматься, например, коммуникативным направлением – она выбирает соответствующий для этого пути учебник дидактики. Но он будет построен технически, технологически и так далее. Если школа выбирает индивидуализацию, то она должна брать уже готовые разработки, встраивать в специальную практику, в окружение и реализовывать, потому что не может школа заменить Российскую академию образования и множество институтов образования.

Литвинская И.Г. Я хочу уточнить. Как задачный принцип учитель может реализовать для одного ребенка или по очереди для разных детей примерно понятно. А какими принципами он должен руководствоваться, чтобы реализовать задачный принцип для каждого ребенка, сидящего в классе?

А.Б. Я скажу очень просто, нужно руководствоваться другим – принципом возрастосообразности. Если мы говорим про младшего школьника, то учебная деятельность формируется через коллективные формы обучения, если мы берем старшеклассника, то есть юношеский возраст, то это реализуется уже через различные индивидуальные образовательные проекты, программы, это может быть уже и групповая, и индивидуальная форма.

Васильев В.Г. У меня не вопрос. Я хотел бы обратить на это особое внимание: на разведение проблемного и задачного подхода. Поскольку задачный подход – это способ полагания теоретического понятия и всего, что связано с ним между детьми, а проблемный подход – это решение того, что мешает жить. Что такое проблема? Это когда нет ответа. Пока ищем ответ, что-то там уже происходит.

А.Б. Правильно, только это (в нашем контексте) одна сторона задачного подхода. Давыдовская. А эльконинская задача там, где происходит самоизменение субъекта, то есть в результате задачи меняется и направленный на ее решение субъект. В отличие от проблемы, где решается проблема, но при этом субъект может не меняться.

Васильев В.Г. Это не вопрос, а суждение. Это два разных подхода и в образовании. Либо я обнаруживаю смысл в каком-либо событии и

делаю предметом своей энергии и тем порождаю образование, либо я обнаруживаю недостаток в своем образовании и его ликвидирую – это проблемный путь. Это два разных пути.

Мкртчян М.А. Это не вопрос и не суждение. Обращаю внимание всех, что в самом деле *задача* – это даже не задача, как мимоходом Алексей Борисович сказал, там целые сценарии, это организация целой деятельности. И сценарий этой деятельности придумывает методист, а дальше через него все ...

Реплика: Не только методист.

Мкртчян М.А. Ну по крайней мере не только методист, но через него должны пройти все ученики. При этом в разном возрасте, два раза, через одну и ту же *задачу*, но решая разные задания. В то время когда надо было это как-то называть, самое подходящее слово было – *задача*. Это не та задача, которая может как *задание* употребляться и противопоставляться *проблеме* и т.п. Поэтому здесь не надо зацепиться за само слово *задача*. Если употребляем слово *задача*, напрашивается, чтобы мы сказали *задачный принцип*, или *проблемный принцип*. Но это не то слово *задача*, которое противопоставляется *проблеме*. Просто нет этого слова. Я предлагаю не скромничать – найти это слово. И эту деятельность называть не *учебной задачей*.

Вопрос из зала. Как-то учитываются другие подходы? Посмотрите, что делает Татьяна Михайловна. Вводит принцип индивидуализации, и потом дополняет его рядом условий, для того чтобы объяснить, в каком смысле она его рассматривает. Что делает В.В. Давыдов? Вводит понятие задачи как принципа. И тут же его нивелирует как принцип, прибавляя огромное количество подобных, бесконечное множество дидактик. И вопрос. Может, порочность именно в том, что мы постоянно танцуем от деятельностного подхода, игнорируя другие возможные способы создания дидактики?

А.Б. Я в отличие от Татьяны Михайловны, которая двойственную природу рассматривает, сразу сказал, что я основываюсь на инженерном подходе. На сегодняшнем этапе развития российского образования пока существует стандарт, который принят на ближайшие десять лет, школы должны реализовывать деятельностный подход. Современная психолого-педагогическая наука помогает школе реализовать этот деятельностный подход? Или не помогает? Через десять лет, когда будет другой стандарт, – будет введен другой подход, тогда это пускай будет другая дидактика.

Адольф В.А. Дидактику каждые 10 лет новую будем делать, да?

А.Б. Да, под тот заказ, который существует.

Адольф В.А. Тогда если она будет носить технологический характер, то это, в принципе, возможно, но если она будет носить научный характер, то я думаю, что это не всегда оправданно.

А.Б. Друзья мои, я занял эту позицию и с этой позиции смотрю на то, что нужно школе. И если мы сейчас это технологизируем и дадим в руки эти инструменты, техники, карты и так далее, то мы поможем этот стандарт реализовать. А если мы провозгласим деятельностный подход, но оставим все как есть, то оно так и будет, как всегда.

Громыко Н.В.

МЫСЛЕДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ПЕДАГОГИКА, МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД: ОСНОВАНИЯ И РАМКИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ И РАЗРАБОТОК

Уважаемые коллеги! Прежде чем приступить к основному содержанию своего доклада, я хотела бы сразу же честно позиционировать себя для вас. Хотя я уже 20 лет занимаюсь дидактическими разработками – построением нового, мыследеятельностного содержания образования, дидактика мне интересна как средство, центральное звено формирования и сохранения в образовании деятельностного уклада.

В настоящее время таких укладов существует всего три – уклад информационно-тестовый, связанный с внедрением ЕГЭ, уклад ЗУНовский, доставшийся нам в наследство еще от советской школы, и деятельностно-мыследеятельностный уклад. Говоря это, я опираюсь на исследования одного из ведущих теоретиков мыследеятельностной педагогики, автора многих уникальных разработок в области диагностики базовых способностей и компетентностей – Ольги Игоревны Глазуновой. Между этими укладами ведется в настоящее время острая содержательная и политическая борьба. Соответственно, между разными типами дидактик, лежащих в их основе, тоже. Проект формирования мыследеятельностного уклада в образовании был заявлен нами еще в начале 90-х годов и был связан с построением мыследеятельностной педагогики. Основные принципы мыследеятельностной педагогики (в том числе основные принципы построения нового типа содержания образования) наиболее системно представлены в монографии доктора психологических наук, профессора, директора нашего института Юрия Вячеславовича Громыко, опубликованной в 2000 г. под названием «Мыследеятельностная педагогика». В качестве главных отличительных **признаков мыследеятельностной дидактики** нами выделяются следующие: 1) наличие **деятельностной единицы содержания**, которую передает педагог, работая с тем или другим учебным материалом.

В основе такой единицы лежит культурный способ или фрагмент способа. Учитель должен иметь логически выстроенное описание данной единицы и схему работы с ней, выраженную в соответствующем наборе заданий; 2) наличие **совместной деятельности** учителя и ученика во время использования каких бы то ни было учебных форм. Наивно думать, что ученик сможет что-то такое, чего не умеет учитель. Поэтому сначала **умеет делать** учитель, и это демонстрирует на уроке (заметьте, **делать**, а не говорить, не информировать), затем, в ходе определенного деятельностного взаимодействия с учителем учащийся осваивает то, что умеет педагог. Например, определенные образцы и способы построения теоретического понятия, или модели, или постановки собственной учебной задачи, или выстраивания проблемного контура обсуждаемого вопроса, связанного с занятием собственной позиции, и так далее. Это есть деятельностные единицы содержания. Обучение им в информационном залоге невозможно; 3) наличие **рефлексии**. Рефлексивность закладывается как в структуру устройства самих дидактических схем организации учебного материала, так и в способ работы с учащимися: в конце каждого занятия или на каком-то определенном этапе учитель организует осознанное присвоение учащимся содержания, направляя его сознание на то, что проделывалось во время учебного занятия конкретно с ним, а также со всеми другими учащимися; 4) ориентация дидактических схем на формирование и развитие у учащихся **базовых способностей**. Под способностью мы понимаем антропологически естественный, передаваемый и осваиваемый культурный способ. Именно в форме развития способностей выражается для нас качество образовательного процесса, его результативность.

Для осуществления дидактики нового типа были разработаны соответствующие ей **методические принципы** педагогической работы. Первое: учитель должен уметь **сценарировать** урок. Основной единицей, с которой приходится иметь дело во время сценарирования, является не предметная тема, как это происходит при планировании урока, а **ситуация учения-обучения**. Ситуация учения-обучения предполагает организацию такого взаимодействия учителя и ученика, в ходе которого происходит преобразование как способа работы учащегося, так и способа работы учителя, другими словами – *предметом преобразования становится сама форма организации совместной работы учителя-ученика*. Учитель, реализуя сценарную технологию, работает не с передачей информации и не с умениями-навыками, но со **способностями** учащихся. Основным механизмом, позволяющим дотянуться до пласта способностей, являются специально создаваемые ситуации учения-обучения. В ходе развертывания этих ситуаций, собственно, и вырабатываются способности – через преобразование не только учеником,

но и учителем уже привычных им способов работы. Второе: учитель должен уметь работать с **разными слоями** мыследеятельности – с коммуникацией, с мышлением, с действием, а также с рефлексией и пониманием, организуя в учебной ситуации *реальное наличие* данных процессов. Третье: учитель должен уметь работать с индивидуальными трассами учащихся, но при этом уметь выстраивать между школьниками **коллективное** взаимодействие, т.к. мышление, в отличие от думанья, может осуществляться только коллективно.

Основные черты мыследеятельностной педагогики, обозначенные мною выше, выражены в **центральном ее звене** – в метапредметном подходе к построению нового содержания образования, связанном с разработкой и преподаванием **метапредметов**. Метапредмет является такой же экспериментальной установкой, как Большой адронный коллайдер или ядерный реактор (хотя это технологии – середины XX века, а наша – конца XX века). Метапредметы, метапредметные технологии были созданы для того, чтобы начать культивировать другой тип сознания учащегося и учителя. Этот тип сознания не «застревает» в информационных ограничениях одного какого-то учебного предмета, но работает с взаимосвязями и ограничениями знаний каждой из дисциплин. Это происходит как раз благодаря тому, что на метапредметах и на учебных занятиях с использованием элементов метапредметных технологий происходит выведение учителя и ученика к надпредметному основанию, которым является сама деятельность ученика и педагога. В ходе движения в метапредмете ребёнок осваивает сразу два типа содержания – содержание предметной области и деятельность. Таким образом, метапредмет в образовании – это есть своеобразная машина по удвоению производительности труда в рамках того же самого учебного времени. Кроме того, включение учащегося в разные типы деятельности связано с анализом своеобразных способов действия каждого конкретного ребёнка, что создаёт условия для его личностного роста.

Остановлюсь очень кратко на основных особенностях метапредметов. Первое: метапредмет выстраивается вокруг какой-то мыследеятельностной организованности. В качестве таких мыследеятельностных организованностей могут быть рассмотрены знание, знак, проблема, задача, смысл, категория и т.д. Все они имеют не просто деятельностный, но универсальный – метапредметный – характер. Вокруг них могут быть выстроены учебные предметы нового типа – метапредметы. Заслуга введения данного концепта в образование и, соответственно, новых дидактических схем, позволяющих воедино собирать работу с разного типа понятиями, задачами, проблемами, знаками в единую метапредметную действительность, а также сама идея построения новых учебных предметов – метапредметов – принадлежит Ю.В. Громыко.

В настоящее время с подачи «Учительской газеты» и конкурса «Учитель года» широко начал использоваться термин «метапредметное занятие». Проведение метапредметных занятий – занятий с элементами метапредметного подхода – становится на данном этапе развития отечественного образования возможным именно благодаря тому, что нами в свое время была разработана технология метапредметной работы в рамках конструирования и преподавания метапредметов. Вторая особенность: метапредметный подход в образовании и, соответственно, метапредметные образовательные технологии были разработаны для того, чтобы решить проблему разобщенности, расколотости, оторванности друг от друга разных научных дисциплин и, как следствие, учебных предметов. Но это не значит, что метапредметы предполагают отказ от последних. Напротив, метапредметный подход и лежащий в его основе метапредметный тип интеграции – это очень хорошее знание материала традиционных учебных предметов, что собственно и позволяет деятельностно пересобрать учебный материал и заново его интерпретировать с точки зрения деятельностных единиц содержания. Метапредметный подход хотя и помогает избежать опасностей узкопредметной специализации, при этом предполагает не отказ от предметной формы, но, напротив, развитие ее – на **рефлексивных** основаниях. Третья особенность – это ориентация на развитие у школьников **базовых способностей** – таких, как мышление, воображение, различительная способность, способность целеполагания или самоопределения, идеализационная способность, речевая и т.д. Ориентация на развитие способностей как *основной показатель* качества образовательной работы также определяет специфику метапредметов и метапредметного типа интеграции. Наконец, **четвертая особенность** – это новаторство в плане использования разного типа методических приемов. Нами сейчас активно используются такие методические формы, как:

- неделя метапредметного осознания;
- занятие с рефлексивными остановками;
- занятие на выстраивание личной учебной стратегии детей;
- дискуссии с метапредметными комментариями;
- коллективная игра в мыслительный эксперимент и многие-многие другие.

В рамках *мыследеятельностной педагогики в целом* набор используемых методических форм и приемов очень широк.

Более подробно познакомиться с ответом на вопрос, что такое есть метапредметы и метапредметный подход, можно, обратившись к нашим учебным пособиям по метапредметам и к сборникам сценариев.

Теперь я хотела бы вернуться к тому, с чего начала, и в целом отнестись к ряду вопросов, касающихся **основных проблем развития со-**

временного дидактического знания, связанных с борьбой разных образовательных укладов.

Как свидетельствует уже опыт внедрения в отечественное образование системы В.В. Давыдова, основным тормозом распространения деятельностного подхода и развивающего его системомыследеятельностного подхода является вербализм. Педагогическое сообщество, как никакое другое, привыкло все вербализовать и заимствовать слова. Любая деятельностная схема, лежащая в основе любого вводимого концепта или понятия, сколь бы ни была она трудна для понимания и реализации на практике, – любая деятельностная схема почти мгновенно словесно захватывается, ценностно девальвируется и тем самым уничтожается, превращается в «пепел слов». Так, теперь, после внедрения новых стандартов, все стали деятельностниками. Хотя видеть и различать какие-то хоть мало-мальские элементы деятельности в собственной практике никто особенно не стремится, поскольку вся контрольно-измерительная система, включая ЕГЭ, по-прежнему требует другого – передачи и запоминания информации и выполнения стандартных алгоритмических операций. Я боюсь, что вот-вот все, благодаря стандартам, так же быстро станут метапредметниками. И нам тогда, чтобы сохранить деятельностную суть метапредметного подхода и иметь возможность развивать его дальше, придется называть метапредметы уже как-то иначе.

Хотелось бы еще раз обратить ваше внимание на то, что метапредметное образование не является беспредметным типом образования. Отказ от предметной формы знаний, в которой выражено более чем 400-летнее развитие культуры, представляется нам абсурдом. Метапредметное образование предполагает не отказ от предметной формы, но рефлексивное развитие ее. XXI век – это век рефлексивных форм знания. Это время, когда мало быть «погруженным» в свой предмет – но необходимо знать особенности его устройства, прорывные зоны развития и методы конфигурирования с другими типами знаний. Но это совсем не предполагает отказа от предметности как таковой и замещения ее разными формами оргпроектирования учебной деятельности. Отказ от развития предметной формы знания в пользу непредметной означает в конечном счете отказ от развития дидактики и выход исключительно в методичку. Чтобы этого не происходило, современным дидактам необходимо научиться различать четыре модальности существования знания – предметную, метапредметную, распредмеченную и непредметную. Только когда есть рефлексия и понимание несводимости друг к другу всех этих четырех модальностей, возникает настоящая свобода дидактического конструирования, которой так не хватает оте-

чественным дидактам и методистам, претендующим на создание новых подходов к развитию образования.

Столь же вредным, как отказ от предметной формы, нам представляется отказ от работы со знаниями и сведение всего к компетентностям.

Мне как дидакту, занимающемуся преимущественно вопросами обновления знания, недостает, например, четких ответов со стороны отечественных дидактов на вопросы, касающиеся *их* видения устройства знания как организованности, знания как такового, безотносительно к его предметной специфике. Как устроено знание? Каковы его формы? Как оно связано с мышлением и пониманием? Что такое идеализация? Как устроено понятие? Как устроены категории? Каковы основные схемы мышления, приводящие к обновлению знаний? Куда движется универсум знаний в целом? Где лежат передние рубежи его развития? Эти вопросы должны сегодня стать центральными для дидактов, если они всерьез заинтересованы в сохранении и развитии культуры работы со знаниями в нашем обществе. Неспособность ответить на них приводит к тому, что возникает желание вообще отказаться от знаний и свести все к компетентностям. Это очередное революционное начинание, предпринятое в российском образовании, представляется лично мне тупиковым, т.к. весь мир на самом деле идет к тому, чтобы в капитал превращать именно знания.

Следующее. Нельзя развивать педагогику, и дидактику в частности, *безотносительно* к тем проблемам, которые определяют развал современного российского общества. Важнейшая из них – проблема отсутствия связи между тремя сферами практики: образования, фундаментальной науки и инновационной промышленности. Если новое содержание образования будет выстраиваться безотносительно к решению данной проблемы, то педагогика окончательно коллапсируется, а дидактика погрузится в псевдонаучность. Опираясь на метапредметный подход и развивая его, мы создали в одном из округов Москвы Школу генеральных конструкторов – экспериментальную образовательную модель, специально ориентированную на решение данной проблемы. Здесь учащиеся во взаимодействии с учеными и представителями промышленности проектируют новые промышленные отрасли на основе новых научных принципов. Для организации столь сложного процесса мы вынуждены были искать не только новые дидактические и методические, но, в первую очередь, *инфраструктурные* решения. Построение дидактики развития и обновления знаний без новых инфраструктурных решений, требующих поиска новых образовательных форм, невозможно.

Ставя **проблему интеграции** науки, промышленности и образования с **собственно дидактической позиции**, мы возвращаемся к спору о том, что же такое представляет собой учебная деятельность. Когда

учебная деятельность превращается в содержание образования, то возникает (как пишет в своих монографиях и статьях Ю.В. Громько) очень сложная проблема: как сделать так, чтобы учебная деятельность двигалась по контурам всех типов деятельности (проектирования, разведки, управления и т.д.), всех типов понятий во всех науках? Как при конструировании такой деятельностной единицы, как, например, понятие числа, обеспечивается то, что выстраиваемая вокруг данного понятия учебная деятельность будет подходить и к проективной геометрии, и к современным представлениям о биофотонике, и к новым подходам в управлении – как будет обеспечиваться выход, по сути дела, в бесконечность универсума знаний и разных типов и форм деятельности? Основной ответ, который здесь был впервые нащупан В.В. Давыдовым, состоял в том, что у учебной деятельности должна быть своя предметность. Но под предметностью здесь понимается не набор умений, а такое содержание, которое заскоружлым алгоритмом и общим учебным навыком не берется. Предметность учебной деятельности не есть сумма алгоритмов, учебных навыков и умений, поэтому вся линия выделения общих учебных навыков невероятно вредна, потому что это есть способ закрыть ход к открытым формам деятельности, связанным с освоением самого разнообразного деятельностного содержания. Вместо того чтобы вызывать у учащихся самое главное – интерес к освоению действительно нового и неизведанного, сознание учащегося, наоборот, загоняется в готовый, жестко очерченный набор алгоритмизированных навыков и умений и тем самым коллапсируется. Это – одно из самых опасных направлений развития **псевдосистемного псевдодеятельностного псевдоподхода**.

Теперь что касается принципа коллективности, с которым организаторы данной конференции связывают главные надежды развития дидактического знания. Развивая мыследеятельностный подход на наших экспериментальных площадках, мы придерживаемся не идеи коллективности, но идеи детско-взрослой общности. Идея детско-взрослой образовательной общности – это другая идея, нежели идея коллективности. Для образовательной общности важен и момент индивидуализации (который превалирует в западноевропейских школах), и момент коллективизации (который культивировался в советских школах), и процесс субъективизации, и процесс объективизации. Понятие общности сочленяет в себе все эти альтернативы одновременно, и мы не считаем, что здесь происходит восхождение от менее развитой формы к более развитой: все эти развороты одновременно важны.

В заключение я хотела бы сказать следующее. Перед поездкой сюда мой доклад обсуждался на одном из заседаний института и выражает позицию не только мою, но позицию большого коллектива практиков-

разработчиков. Мы считаем, что в настоящее время страна переживает выход за рамки примитивной модернизации, связанной с заимствованием западных схем технопромышленного и социокультурного развития (к числу последних я отношу тестовую систему ЕГЭ). Выход может произойти, а может и не произойти. Деятельностная составляющая образовательных стандартов может быть действительно реализована, а может быть снова заболтана и так никогда уже и не введена. Очень многое тут зависит от самоопределения отечественных дидактов. В том числе и от нас с вами.

Троицкий Ю.Л. У меня к началу доклада вопрос: каково соотношение предсказуемого шага и пространства непредсказуемого, и не только в информационном смысле? Мне показалось, что всё-таки достаточно жёсткий акцент сделан на схематизацию, и в этом смысле преподаватель, ведущий метапредмет, заранее знает все шаги дальнейшего действия.

Н.В. Спасибо за вопрос, мы обсуждали его вчера на мастер-классе. Для меня это относится к вопросу о технологии сценирования (или сценарной технологии). Она подробно описана в нашей совместной с Ю.В. Громько статье. Мы противопоставляем сценирование планированию и конструированию. На планировании останавливаться не буду. Технология конструирования – это следование жесточайшим дидактическим схемам, которые реализуются несмотря ни на что происходящее в аудитории. А технология сценирования предполагает в огромной мере импровизацию. Поэтому предметом работы и преобразования оказывается сам способ взаимодействия учителя и ученика. В технологии сценирования возможны такие варианты, когда вы подходите к границам незнаемого не только для учащегося, но и для учителя. Не только для учителя, но и для учащегося. Сам учащийся может выйти в управленческую позицию, если он может предложить другой, более мощный, способ работы. Поэтому технология сценирования – это, наоборот, максимальное приведение к тому, чтобы можно было двигаться к неведомому в импровизационном режиме. После того как вы заранее всё дидактически чётко для этого выстроили.

Троицкий Ю.Л. А чем обеспечено это смыслополагание, когда происходит приращение смыслов? Какие реальные средства существуют для этого?

Н.В. Всё зависит от того, с каким фрагментом метапредметной технологии вы работаете. Если вы работаете с идеализацией – это один разворот, с понятием – другой. Вы идёте через мыслекоммуникацию. Мыслекоммуникация (как и понимание) – это работа со смыслами, смысловой тканью. Просто удельный вес будет разным. Если вы рабо-

таете с систематиками знаний – меньший, если с различительной способностью, идеализационной – больший. Это обеспечивает работа с процессом мыслекоммуникации.

Троицкий Ю.Л. Нет ли явного перекоса в сторону пресловутой сорконожки, которая не просто в вашем случае задумывается, как переставлять свои многочисленные ноги, но и должна производить на этот счёт специальную долгую работу? Ведь реальный процесс смыслополагания типологически схож с тем, как начинают жить стихом, как рождаются поэтические строки. Надежда Яковлевна Мандельштам вспоминала, что ночью Осип Эмильевич просыпался, и сначала из горла слышались нечленораздельные звуки, а потом лилась «готовая» поэтическая речь, она только записывалась. В этом плане любая мысль, смысл не могут до конца быть положены как предмет специальной работы. Обязательно должно быть, я думаю, пространство непредсказуемого, того, что мы не должны «впихивать» в какие-то понимаемые схемы, формы и т. д. Где это пространство здесь?

Н.В. Вы же специалист по работе с процессами понимания. Когда мы работаем с пониманием, мы работаем именно так. Что касается сорконожки, то там ещё известные приёмы вязания, вязания носка, рефлексивная философия И.Г. Фихте, Ф.Г. Якоби и т. д. Мы от этого ушли, потому что мы работаем со всем универсумом мыследеятельности. Мы не работаем только с рефлексией, иначе вышло бы то, о чём вы сказали. И мы не работаем только с пониманием – тогда есть крен в смыслообразование. Но мы можем работать и с формированием рефлексии, и с формированием понимания, и с формированием коммуникативных, мыслительных способностей. Разный удельный вес. Смыслообразование обязательно. Если смыслообразование испаряется, начинается абстрактное выхолащивание.

Троицкий Ю.Л. Получается такая мясорубка без мяса, да?

Н.В. Если от смыслообразования люди отказываются – это мясорубка без мяса. Мы этого избегаем.

Троицкий Ю.Л. Правильно ли я вас понял, что у вас есть реальные средства для того, чтобы во всех этих плоскостях что-то делать? Мы, например, начали серьёзно работать с учебной коммуникацией в школе понимания только тогда, когда Н.В. Максимова смогла в своём большом исследовании показать, как пресловутые восемь коммуникативных стратегий работы с чужой речью,неважно, устной или письменной, устроены и как они эксплицируются на риторическом уровне. И только тогда мы получили инструмент, с помощью которого мы диагностируем: какие коммуникативные стратегии сейчас имеют место в этом классе у каждого ребёнка, каких стратегий в репертуаре недостаёт

и что нужно делать, чтобы это дальше развивалось. Значит ли это, что у вас есть такие универсальные инструменты на все плоскости, которые вы обозначили?

Н.В. Наш коллектив хорошо знаком с Вашими работами. Я могу сказать, что у нас к каждому процессу есть такие средства. Только у нас ещё этот набор из восьми коммуникативных стратегий дополняется в зависимости от того, говорим ли мы о мыслекоммуникации в действии, о мыслекоммуникации в мышлении.

Ковалёва Т.М. Во-первых, большое спасибо за доклад. Во-вторых, примерно такое содержание доклада я слушала лет двенадцать назад в исполнении Юрия Вячеславовича Громыко. Хочу сказать, что по восприятию само изложение логики метапредметной, мыследеятельностной педагогики стало просто на несколько порядков гуманитарнее.

Н.В. Это отмечаете не только Вы.

Ковалёва Т.М. Я хотела бы в точку, где задал вопрос Юрий Львович, с другой стороны подойти. Не с точки зрения дефицита средств (то есть имеем ли мы такие средства, чтобы напрямую работать с метапредметами), а с точки зрения того, насколько такие средства адекватны и возрастосообразны работе с детьми. Когда мы работаем в предмете и обсуждаем совместную деятельность (поскольку она как один из признаков там фигурирует), мы работаем в определённом масштабе средств. Когда мы делаем даже интегративные предметы, например, объединяем на уровне естествознания, мы фактически остаёмся в том же масштабе средств, просто работаем на интегративную действительность. А когда мы искусственно вводим метапредмет, мы усиливаем масштаб средств. Вопрос: если у детей нет такого масштаба проектов в их школьной деятельности, а мы искусственно повышаем уровень рефлексии, обсуждаем с ними знаки, функции? В педагогической традиции существует запрет на средства, которые превышают масштаб проектной деятельности детей. Это мы подробно обсуждали ещё с В.В. Давыдовым в деятельностном подходе.

Н.В. Нами выстроена система непрерывного образования, есть свои материнская школа и детский сад. Есть разработки для начального звена, для средней школы и для старшего звена. Это всё антропологически возрастно выверено, и никто не загоняет детишек в метапредметы. Там есть свои среды. Совсем по-другому выстроено метаобразование для подросткового возраста. Например, 6-7-й классы, когда дети просто должны знать границы между разными предметностями и понимать, в чём они заключаются. И для этого есть специально разработанные дидактические, методические материалы. У нас их очень много, с ними можно познакомиться. Мы это всё выстроили, и всё это имеет антро-

пологическое и диагностическое сопровождение. Если бы было не так, то нельзя было бы все это демонстрировать как самостоятельное направление педагогики.

Адольф В.А. У меня такое впечатление после Вашего доклада (и Ваши слайды усиливают это впечатление), что в рамках педагогического сообщества, существующего на Земле, это сделать невозможно. Нужно улететь куда-то. Это так?

Н.В. В Москве существует большая экспериментальная практика. Эти люди не улетели ни на Марс, ни на Луну... Пока они очень продуктивно работают в своих школах, и образовательный результат, который они показывают, превышает результаты тех школ, которые так не работают.

Кларин М.В.

ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ФЕНОМЕНЫ: АНАЛИЗ ДИДАКТИЧЕСКИХ ВПЕЧАТЛЕНИЙ

Дорогие коллеги! В моём сообщении речь пойдёт о тех образовательных феноменах, в поле которых я в последние годы нахожусь, которые наблюдаю и в которых участвую. Говорить буду на материале наблюдений и анализа практики образования взрослых в сфере повышения квалификации производственных коллективов и управленческих команд.

Инновационные феномены в образовании

Я сейчас буду вразброс называть некоторые явления. Например, корпоративные университеты. В нашей стране это примерно последние 10–12 лет. В странах мира это около 30–40 лет. Корпоративное обучение. В нашей стране около 15 лет, в мире – около полувека. Надо сказать, что временной зазор между появлением новых образовательных практик в мире и у нас сокращается. Action Learning («обучение в действии»)... Практические сообщества (communities of practice) в организациях... Кружки качества на производствах... Все эти практики существуют не только в далёких от нас Японии или США, они здесь, в России, на передовых производствах. Это образование или не образование? Менторинг, коучинг... Это образовательные феномены? Я уверен, что да, это образовательная практика. Но где изучение, анализ, конструирование этих феноменов в нашей педагогике? Пока даже не проведено первичное накопление наблюдаемого материала – «все слова незнакомые»...

Задача моего сообщения: поделиться наблюдениями из образовательной практики, малоизвестной для педагогической аудитории, обратить внимание на непривычные для педагогики образовательные феномены, провести их первичный анализ.

Изменения субъекта обучения

В образовательной практике, примеры которой я только что перечислил, я вижу новые субъекты учения.

Новый субъект на индивидуальном уровне – взрослые учащиеся. Мальколм Ноулз в 50–70-е годы прошлого столетия уже выделял особенности взрослых как учащихся. Можем ли мы сейчас считать это инновационным, квалифицировать как появление нового субъекта? Причём не по факту, а отрефлексированное теоретически (практика обучения взрослых была и прежде). Расширительно, в масштабе десятилетий, да, можно это считать одной из примет новой образовательной практики в сфере образования взрослых, т.е. практики, которая специально выстраивается на основе отрефлексированных представлений об особенностях обучения взрослых.

Я вижу и другой новый субъект, появившийся в последние годы. В той практике, с которой я имею дело, речь идёт о рабочих командах как субъектах учения, причём командах, созданных не искусственно в учебных целях, а реальных производственных. Люди учатся не порознь, как совокупность из 10–12 человек, но именно как команда в целом. Они учатся коллективно действовать. Это принципиально другой субъект учения, – рабочие и/или управленческие команды (причём, последние выполняют не исполнительские, а управленческие функции). И снова речь идёт не столько о практике самого обучения команд (хотя и она не была особо распространена), сколько о её теоретической рефлексии, а вслед за ней – специально выстроенном обучении команд.

И наконец, ещё один новый субъект – обучающаяся организация, т.е. организация, которая целенаправленно создаёт, приобретает, передаёт и сохраняет знания и опыт. Такой подход был описан в 1990-е гг. П. Сенге и сейчас является общепризнанным в сфере организационного развития. Иногда это идеологема, но когда я смотрю на близком расстоянии как консультант, который участвует в процессе организационных преобразований, то вижу, что, например, по сравнению с декабрём прошлого года организация в декабре нынешнего года находится в другом состоянии. Она обучилась новому укладу действий, обучилась как организация.

Контекст обучения

Пример контекста обучения на индивидуальном уровне. Обращусь к одной из современных концепций подготовки и «выращивания» кадрового резерва/руководящих работников. «Трубопровод лидерства» («Leadership pipeline») описывает преобразования профессионального опыта отдельно взятого человека. Например, человек пришёл из вуза, работает как специалист, а потом ему говорят: «Ты хорошо работаешь как инженер (программист, преподаватель и т.д.), возьми на себя дополнительные функции и станешь на ступенечку выше (ещё «без погон», без записи в трудовой книжке). Давай ты выступишь в качестве координатора: либо ситуативно по проекту, либо ситуативно по заданию ты скоординируешь работу еще 2–3 человек, твоих коллег». Человек приобретает дополнительные функции, становится в управленческую позицию, по крайней мере, на начальном уровне. По ходу координации возникают дополнительные задачи управления. Потом происходят последующие переходы. Происходит эволюция управленческой и лидерской позиции по отношению к самому себе и по отношению другим сотрудникам, нарастание масштаба функции, масштаба управления. Если ждать, пока это произойдет «естественно», это огромная потеря времени, и для поддержки этих переходов нужна специальная подготовка человека, освоение новых знаний, умений, навыков. И разведение такой подготовки – это не образовательная практика?

Это один вариант контекста обучения – на индивидуальном уровне – когда обучение направлено специально на поддержание таких переходов.

Интересный вариант контекста обучения возникает на групповом, коллективном уровне, т.е. когда субъект деятельности, профессиональной и образовательной, – это коллектив.

Предметность

В названных образовательных феноменах иной характер предметности. В своё время, в 1970–80-е гг., в отечественной дидактике была развита теория ведущих компонентов учебного предмета (типология учебных предметов Л.Я Зориной и И.К. Журавлёва). В наблюдаемой мной практике есть интересный парадокс. Возьмём обучение новым рабочим навыкам. Ведущий компонент, на первый взгляд, очевиден, но попытки в ходе обучения сделать навыки центром внимания, кончатся провалом. Успешны те программы, где ключевое внимание уделено проработке отношения сотрудников к своему прошлому опыту, к позициям и ролям во взаимодействиях, перспективам своей работы, и лишь

затем навыкам/действиям (подчеркну, что речь идёт не о вводной части, а о сквозной линии в построении обучения).

Обращаю внимание на то, что предметное поле определяется здесь сочетанием профессиональной и образовательной деятельности: а) реальные проекты (не специально созданные учебно-проектные задачи, а настоящие производственные проекты) и б) преобразование не только структур, но и коллективного опыта организации, необходимое для осуществления этих проектов.

С моей точки зрения, здесь мы имеем дело с особым укладом обучения, для которого нужно вводить существенные поправки в применение имеющегося и разрабатывать дополнительный дидактический инструментарий.

Характер процесса обучения

Если говорить тезисно, обучение строится как освоение нового опыта в процессе его проживания (вчера этому была посвящена специальная мастерская, мы это проживали).

Следующее – это характер того, что происходит внутри, в обучении. Я обращаю внимание на обучение, которое строится на основе опыта. В нём опыт является и источником, и объектом приложения не только новых знаний, но и новых смыслов. По сравнению с традиционным, распространённым, такое обучение устроено по-другому. Если обучение технологизируется, такой взгляд на характер обучения задаёт другую технологию. В принципе в чём характер технологизации обучения? Это управленческий подход. Педагогическая технология по сути дела – это управленческий взгляд на обучение. А именно: задаётся цель и одновременно критерии её достижения, результаты фиксируются, ведётся исходное тестирование, дальше идёт некий «чёрный ящик», в котором происходит собственно процесс обучения, и этот процесс может идти в различных вариантах, а на выходе идёт оценка и коррекция процесса, пока не получим нужный результат – получается блок-схема. Так вот, что происходит внутри этого «чёрного ящика»? Внутри может происходить, например, традиционный урок, или может происходить нечто небывалое, но важно, что поступает на входе, что получается на выходе. Если мы знаем, что внутри, в этом «чёрном ящике», нам остаётся задать только параметры входа и выхода, – это грубовато, но принципиальная блок-схема именно такая. Сейчас обратим внимание на «чёрный ящик», что внутри. В том случае, о котором я говорю, внутри – обучение, которое называется интерактивным, обучение на основе опыта. Интерактивное – значит, основанное на взаимодействии. Вопрос: кто с кем взаимодействует, что с чем взаимодействует? Взаи-

моделирует прежде всего субъект учения, ученик, я предпочитаю называть его словом «участник». Взаимодействует со своим опытом. Индивидуальный опыт – его собственный (вчера на мастерской мы разыгрывали актуализацию личного опыта, вплоть до глубинного его проживания), микросоциальный – то есть совокупный опыт данного коллективного субъекта. И этот опыт является (и индивидуальный и коллективный) источником обучения и сферой преобразования.

Позиция учащегося-участника в том смысле, что он является одновременно участником того, что происходит здесь в рамках комнаты, как бы она ни называлась (класс, аудитория и т.д.). Учащийся (в моих примерах это взрослый, даже очень взрослый человек) является одновременно участником профессиональной деятельности, а также участником социально-профессиональной общности, например, управленческой команды.

Я считаю, что и теоретически, и прагматически удержание его позиции как субъекта одновременно учебной и профессиональной деятельности принципиально важно.

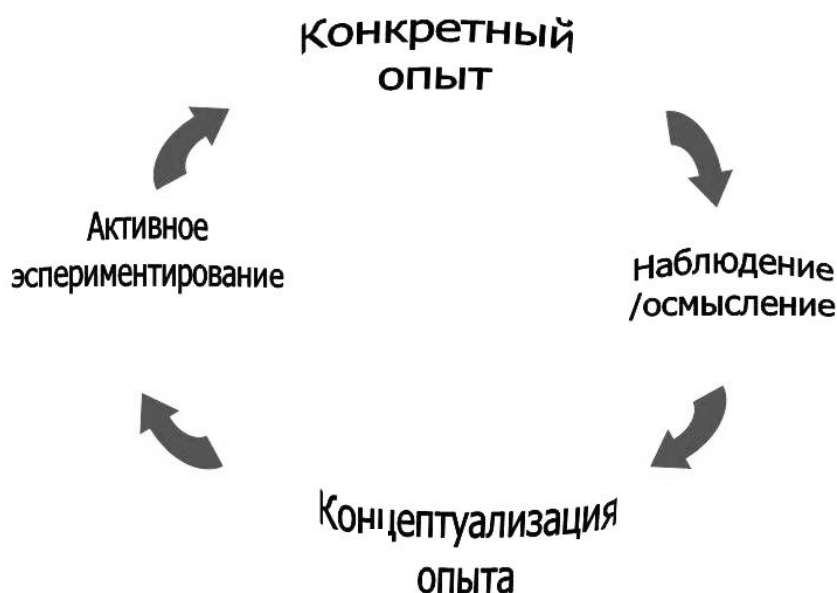
Построение обучения

Где граница между реальным опытом и его осмыслением и освоением? Каков механизм, который структурирует обучение?

В инновационной образовательной практике это естественный цикл освоения нового опыта. (Естественный в том смысле слова, что он моделирует то, как человек научается без искусственно выстроенного процесса). Значит, проживается конкретный опыт (вчера мы этот опыт проживания моделировали на Мастерской интерактивного обучения).

Начальная фаза: со мной что-то происходит, я прожил некоторый опыт, например, потрогал огонь или поучаствовал в организационных взаимодействиях. Следующая фаза. Я наблюдаю опыт и осмысливаю, – пока просто на уровне феномена, еще без концептуализации. Наблюдаю-рефлексирую и фиксирую, – и благодаря этому знаю, что я прожил. Например, думаю: вот огонь – и вот мне больно. Или в организации: вот за спиной меня обошли... Следующая фаза. Я концептуализирую: огонь жжётся всегда, мне всегда будет больно трогать огонь. Концептуализация в другом контексте: нельзя доверять людям (смотря обо что обожжешься...). Следующая фаза – это активное экспериментирование. То есть я применяю, проверяю свою концептуализацию на следующих фрагментах жизненной реальности и получаю новый опыт: она может подтвердиться, может не подтвердиться. Обычно она подтверждается по феномену «самосбывающегося пророчества», в гуманитарной сфере, по крайней мере, она обычно подтверждается.

«Естественный» цикл освоения нового опыта (по Д.Колбу)



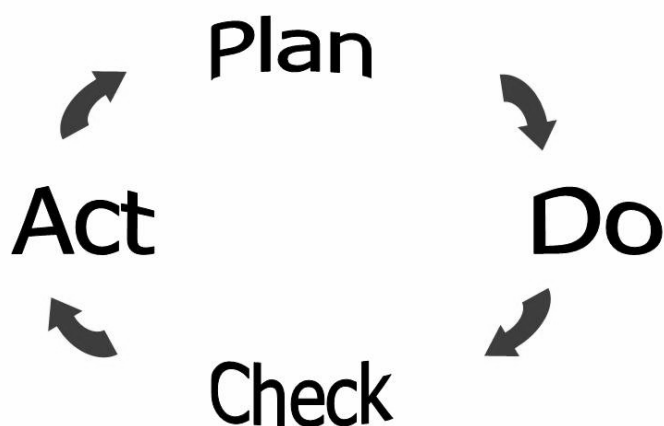
Этот цикл (впервые описанный Д. Колбом в 1980-е г.г.) – времяёмкий, трудозатратный цикл, но отпечатки его потрясающе устойчивы. Так происходит, например, возникновение психологических травм. Они отпечатываются на всю жизнь. Каждый из нас находится, осознанно или неосознанно, под действием концептуализаций, – и позитивных и негативных, – которые произошли когда-то в нашей жизни (Пример концептуализаций: «я всегда могу найти кого-то, кто меня поддержит», «никогда нельзя проявлять слабость», «все мужики сволочи»...). Каждый может по своему опыту увидеть и ощутить, насколько устойчивы такие концептуализации, как непросто изменить их.

И если мы искусственное обучение выстраиваем по образцу естественного цикла, то получаем впечатляющие результаты на уровне убеждений, определяющих уклад действий человека, потому что концептуализация, которая получается таким способом, в отличие от «отвлечённого знания» обладает огромной силой действия.

Освоение опыта в организации

Теперь посмотрим на аналогичный процесс освоения опыта, когда субъект коллективный. В организационной практике этот процесс описывается циклом преобразования Деминга П–Д–П–Д (планируем – делаем – проверяем результаты – действуем в более крупном масштабе). Это цикл организационного освоения и преобразования опыта.

Цикл преобразования Деминга



Таким образом в организационной реальности мы имеем дело с опытом другого рода: опытом, воспринимаемым через социальные (микросоциальные) феномены.

Есть особый вариант построения обучения на основе проживания опыта: обучение строится как освоение нового опыта в процессе его создания, генерации. Единственный аналог, который мне известен, относится к советско-российской практике (и я считаю, что к этой практике следует относиться как к образовательной, хотя традиционно эту практику в таком качестве не рассматривают). Это системомыследеятельностный подход, воплощённый в известном выражении «ситуация рельсоукладчика». Считаю, что этот феномен, ещё недостаточно отрефлексирован дидактически.

Инновационность в образовании

О чём можно говорить, с моей точки зрения, когда мы говорим об образовательных инновациях. Мне кажется, можно обсуждать две версии.

1-я версия фрагментарно-процессуальная («процессуальная» – это не термин, а моё условное рабочее обозначение): инновационное – это то, что происходит как новое, как изменение элементов образовательной деятельности, мы наблюдаем и можем воспроизводить новые фрагментарные феномены (новую форму, новую технику, новый приём). Эта версия плоская: в такой позиции мы всегда отстаём, она подталкивает нас к «догоняющей» фрагментарной инновационности, которая может быть полезна, но точно так же может быть бесполезна или вредна, и принципиально менее интересна. Интереснее, когда преобразуется система образовательной деятельности, а не попадающие в наше поле зрения её отдельные фрагменты.

2-я версия («содержательная» – это тоже не термин, а моё рабочее обозначение): инновационное – это то, что происходит как изменение

системы образовательной деятельности. При этом изменения начинаются с элементов, но эти элементы выступают как системообразующие. Например, преобразуется продукт, и за этим стоит изменение целей, ожидаемых результатов. На уровне феноменологии мы видим изменение уклада обучения, а теоретически можно говорить об изменениях в области целеполагания. Аналогично можно начать с изменений, когда преобразуется процесс, сама организация. В международной практике обращают внимание на преобразования маркетинга. (В наших условиях труднее учитывать рыночную практику, я бы тоже изучал маркетинг, только особый, обусловленный нашей социальной практикой. Возможно, это скорее социальные коммуникации, чем маркетинг в чистом виде. Это моё личное впечатление, мне не на что сослаться).

Итак, сам предмет инновационности – это преобразование системы образовательной деятельности.

Особый случай инновационности: процесс обучения как освоение новой профессиональной практики опыта в процессе её выращивания. Инновационность образовательной практики в этом случае заложена в самой ориентации на обогащение, развитие профессионального опыта, на способность создавать не только субъективно, но и объективно новый опыт. В такой направленности я вижу инновационность как принципиальную черту соответствующего образовательного процесса.

Болотов В.А. В конце 80-х гг. по поводу образования взрослых была версия, что учить успешного взрослого нельзя. Если у него все хорошо, то чему его учить!? Или по-другому. Для того чтобы повышать квалификацию взрослого, его надо сначала проблематизировать по поводу его собственного опыта. Как вы к этому относитесь?

М.В. Спасибо. Это вопрос серьезный. Учить взрослого, действительно, нельзя или не рекомендуется. С одной стороны. С другой стороны, помогать ему учиться – это святое дело. На этом основана практика коучинга. Например, мои подопечные – особые люди. Учить их не рекомендуется. Это люди, которые руководят большими организациями. Знаю человека, который руководит активами в международном холдинге в Сибири. Невероятно талантливый человек. Прошёл все ступени производства. Он уже где только не учился. Заодно пишет диссертацию. Но это не значит, что ему не надо обучаться. Надо. Его проблематизировало руководство холдинга, и проблематизировала сама жизнь. Теперь возникает вопрос: это чья инициатива? Педагога, руководства или акционеров? Вот одна версия.

Другая версия. Если перед нами образовательная практика уже на другом уровне, по принципиально новой программе (например, когда человек погрузился в контекст заочной программы в течение года) то,

как только он вошёл в формат программы, там уже нет актуальной проблематизации из жизни (Кстати, «формат» - ещё одно любопытное слово, хотя и не педагогическое, но в педагогической практике широко употребляемое. А вот термин «организационная форма обучения» вообще никогда не употребляется). И здесь появляются возможности и необходимость делать какие-то искусственные действия, чтобы привносить проблематизацию.

Что касается организационной реальности. Поскольку коллективный субъект (рабочая команда) для кого-то актуален, а для кого-то нет, то тут приходится искусственно проблематизировать. Что значит искусственно? Это не значит, что у меня есть знание, а у кого-то нет этого знания. Я тоже сталкиваюсь с границей незнания. И здесь необходимо как-то обозначать того, кто выступает инициатором. Кто это – педагог, антрополог, ведущий?...

Да, проблематизация нужна, но не в том смысле, что её надо как-то форсировать. А в том смысле, что она должна быть и её источники надо усматривать. И вот вся наука и искусство состоят в том, чтобы правильно и адекватно для субъекта усмотреть источники проблематизации. Это тонкая вещь. Это принципиально важно.

Я ответил на вопрос?

Васильев В.Г. Мне хотелось бы понять, какие системные ограничения есть на представленный вами метод, особенно его часть - элемент активного экспериментирования?

М.В. Если вспомнить метод естественных последствий Ж.-Ж. Руссо, то можно увидеть аналогию. Т.е. активное экспериментирование – это не обязательно засунуть руку в огонь. Можно созерцать и задавать вопросы: «что будет, если..?» и «чего мы сейчас избежали..?». Т.е. не совсем уж так прямо и натурально всё делать. Это первый ответ. Но это не всё.

Принципиально здесь другое. Это компактность! Время и трудозатратность на такой подход – это принципиально. Освоить весь культурно-исторический человеческий опыт, используя такой подход невозможно, и это не рекомендуется. Но я не вижу пока однозначного рецепта. Я могу сказать о некоторых ориентирах. Эти ориентиры связаны со структурой содержания этого опыта. Данные идеи перекликаются с теорией учебных дисциплин, которая разрабатывалась Л.Я. Зориной и И.К. Журавлёвым в лаборатории дидактики. Перекликается в чём? Там были выделены ведущие компоненты учебной дисциплины: система знаний – один компонент; способы действий, умения, навыки – другой компонент; отношения – третий. И дальше каждому предмету приписывались свои ведущие компоненты, хотя там есть и другие компоненты. Ведущий компонент в литературе – отно-

шения, в физике – система знаний, в математике – способы действий. (Хотя, с моей точки зрения, это немного упрощенная картина. Например, думается, можно создать курс литературы, в которой ведущим компонентом будет система знаний.) Что здесь для нас важно? Можно взять какой-то фрагмент культурно-исторического опыта человечества и определить, что для нас в структуре этого опыта является ведущим, какой компонент нам в нём важен. Система знаний или способы действий, навыки? Или эмоционально прожитые отношения, установки?

Какие ограничения метода активного экспериментирования? Если ведущий компонент в каком-то фрагменте опыта – система знаний, то данный метод уже можно не рассматривать. Но всё же это только ориентир, это не принципиальное ограничение.

Васильев В.Г. Однако есть ситуации, когда человечество, люди что-то не умели раньше и впервые научились. Например, лучше осваивают компьютерное управление самолетом те лётчики, которые пересели с винтового самолёта на компьютерный, реактивный. Вот этот предельный переход объясним с точки зрения представленной у вас схемы, данного метода?

М.В. Не знаю. Затрудняюсь ответить. Это ситуация перестройки опыта у взрослых. Но что касается первичного опыта, то естественным образом этот метод работает.

Громыко Н.В. Это магия искусства или это точный расчёт и он технологизируем? Это метод и технология или всё-таки искусство?

М.В. Хочется работать технологично. Но, когда, например, приходится обращаться к шаманской практике, то там есть техники, которые чётко работают. Я сам этому обучался. Техника воспроизводимая, но выглядит полным шаманством.

Попов А.А.

ПРАКТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ И МЕТОДОЛОГИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПРАКТИК ОБРАЗОВАНИЯ

1. ФУТУРОЛОГИЯ ПРАКТИК ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРСПЕКТИВЕ МЕТОДОЛОГИЗАЦИИ

Переорганизация образовательных практик в рамках парадигмы практического мышления будет приводить к изменению социально-образовательного поля. По существу, это совсем иная онтология образования, которая не возникнет благодаря оптимизации существующей системы. Она возникнет как совершенно новая практика, фактически без всяких преемственностей, поскольку оформляется в другой картине мира и в другом подходе.

Таблица 1.

Результаты методологизации практик образования

Процессы методологизации	Практики образования	Опыты Открытого корпоративного университета
Переорганизация и систематизация знаний	Массовые институты интенсивного обучения – значительное сокращение времени обучения	Школа гуманитарного образования, 1000 человек в год
Игротехническое моделирование	Образовательная Game-индустрия	Летние стратегические игры, 800 человек в год
Системно-структурные описания и симуляция практик	Новое поколение профессиональных тренажеров и тренингов	ГИС «География человеческих перспектив. Новая география мира», 500 человек в год
Массовизация интеллектуального движения	Массовые тренинги. Сети и сетевое образование	Аделантар, 100 тыс. человек, в разработке КОД, функционирует, емкость 1 млн чел. в год
Программирование регионального развития	Территориальные социально-образовательные программы опережающего развития	Организационно-управленческая образовательная программа «Поколение XXI», 15 тыс. человек в год
Индивидуализация образовательных стратегий	Практики развития человеческого потенциала – формирование эксклюзивных качеств и компетенций.	Опыты персонального тьюторского сопровождения
Проектирование оргуправленческих систем	Системы кадровой подготовки, связанные с развитием систем профессиональной деятельности	Модернизация региональной системы подготовки кадров («синие воротнички»), 100 тыс. человек в год, в разработке

2. ПРАКТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ

2.1. Понятие практики

Отношение практического мышления к практике вообще и **отличие понятия практики от понятия деятельности** связано с тем, что целостность, в которой осуществляется практическое мышление, не может быть сведена ни к объекту мышления, ни к системе коопераций, задаваемой схемой коллективной мыследеятельности, в которой «мыслящий» противопоставлен «действующему»⁷.

Понятие **практики** включает в себя не только преобразование субъектом внешних условий своего существования, но и порождение и преобразование самого субъекта деятельности. Такое понятие появляется в **античной традиции** в обсуждении темы *добродетели* как системного качества **субъекта социокультурного пространства полиса**; в связи с отношением субъекта к осуществляемой им деятельности и к самому себе, осуществляющему эту деятельность, независимо от того, является ли деятельность его собственной, либо он является проводником чужого замысла. Принципиально различие действия *практического* как направленного на реализацию *идеи Блага* от всякого другого действия, может быть, тождественного по своей материальной составляющей, и возможность действия *нетранзитивного*, смысл которого определяется не его результатом, передаваемым по цепочке следующих действий, а его отношением к трансцендентальным основаниям, определяющим целостность места бытия человека⁸.

Марксистская философия указывает на то, что практика является специфическим **человеческим способом бытия** в мире и **представляет собой деятельность**, которая обладает сложной **системной организацией**. Она включает в себя:

- 1) реальное преобразование внешней среды при помощи искусственно созданных **орудий и средств**;
- 2) **общение** людей в процессе и по поводу этого преобразования;

7 «Естественное тело деятельности» – именно в такой метафорической форме О.И. Генисаретский определял понятие практики.

8 В «Никомаховой этике» Аристотель обращает внимание на то, что:

- в отличие от поэзии практика не является продуктивной в традиционном смысле слова, а осуществляется в так называемом нетранзитивном действии;
- практика рассматривается как осуществление самой жизни;
- свободная человеческая сущность больше проявляется в том, что описывается Аристотелем как человеческая практика, чем в производственном процессе с «производственными результатами», посредством практики человек осуществляет свое бытие;
- практика, в отличие от умения, искусства, ремесла не является индивидуальной способностью; идея практики возникает только в контексте рефлексии уникального социокультурного объекта – полиса и полисной культуры.

3) совокупность **норм и ценностей**, которые существуют в виде образов сознания и обеспечивают целенаправленный характер практической деятельности.

И. Кант рассматривает *практическое* действие (в соотнесении с практическим разумом) как действие прежде всего *этическое*. Принципиально для И. Канта, как впоследствии и для И.Г. Фихте, определение человеком **собственного действия как поступка**, который не подразумевает схемы, но несёт в себе свой принцип как *максимум*, императив, могущий выступить всеобщим законом. Установление индивидуальностью этого всеобщего закона как закона *для себя* и есть, согласно **И.Г. Фихте**, основное содержание **самоопределения**.

Системомыследеятельностная методология рассматривает практику как изменение рамок и горизонтов мышления и деятельности в контексте развития. Антропологический пафос (**П.Г. Щедровицкий**) подхода связан с представлением о способности мышления **преодолеть машинные формы мыследеятельности**, выстроить акт развития за счёт опор в рефлексии, возможностью рефлексивно дистанцироваться от собственной деятельности, понять её как схему, которая может быть изменена. В соответствии с корпусом текстов системомыследеятельностного подхода представления о практическом мышлении и практическом действии строятся по отношению к **историческим процессам смены понятийных систем** (формаций), организующих общественное сознание и самосознание людей. При этом выделяются **три типа практик**:

1) практики, связанные со сменой систем знания, передающихся по каналам трансляции;

2) практики, связанные со сменой понятийных структур, непосредственно организующих сознание в процессах коммуникации;

3) практики, связанные со сменой форм социальной организации знания.

На языке системной организации речь идет о трех разных типах структур системы:

1) структуры мест;

2) структуры связей;

3) структуры организованности материала.

Можно сказать, что практики, направленные на оформление механизмов и процессов исторического развития понятий, разоформируют и оформляют сознание в единицах культуры (форм мышления), что приводит к появлению **новых понятий, систем знаний, профессиональных сообществ** (**А.П. Зинченко**).

Одновременно практика может рассматриваться как **сила**, трансформирующая вовлечённый в неё **человеческий материал** и консти-

тулирующая его в определённых антропологических схемах. Особое внимание уделяется *практикам тела*, социализирующим и окультурирующим натуральные формы человеческого существования. Сами практики, согласно **П. Бурдьё**, продуцируются особыми телесными организованностями, *габитусами*, представляющими собой **ансамбли субъектных значений и совокупности объективных, овеществлённых структур**.

Структура практики понимается П. Бурдьё как **система «телесных» образований (в том числе знаковых и символических)**, определяющая пространство и цели ситуативных действий и одновременно устанавливающая субъекта практики и предписывающая смысл этих действий. При движении в практике по отношению к её субъекту эти образования задают точки интенсивности, в которых разворачивается **практическое мышление**. Смысл практики может быть не представлен внешнему наблюдателю, в особенности если наблюдатель принадлежит иной культурной традиции⁹.

2.2. Различие практического и теоретического мышлений

Одна из ключевых проблем в современной интеллектуальной сфере – это **проблема реальности мышления**. Сегодня почти все типы интеллектуальной работы осмысляются и нормируются в пространстве **объектно-описательного мышления**. Вместе с тем за последнее время существенно изменился характер общественной жизни, ее ситуации, сложились многосторонние комплексные практики, порождающие такое содержание, которое уже не может быть схвачено **в традиционных формах объектного мышления, и в ее высшей форме – теоретическом мышлении**. Поэтому необходимо искать другие формы и типы мышления, которые нормированы по другим принципам и организованы иначе, нежели теоретическое мышление. Сегодня складывается социокультурная ситуация, напоминающая ту, в которой работали

⁹ П. Бурдьё пишет о том, что неопределенность практической трансляции проявляется почти во всех сферах жизни. Он приводит пример: когда плакальщицы совершают обряд, связанный с похоронами, в определенный момент берут и начинают делать все, что нужно. При этом понятно, что никакой школы или института плакальщиц не существует, но почему-то они делают это каждый раз, и даже те, кто впервые участвует в обряде, могут воспроизвести его. Или, например, боксер, который во время поединка быстро принимает решение и наносит удар. Вряд ли можно подумать, что в его мышлении разворачиваются все структуры организации: цели, задачи, схемы, средства и т.п. Еще: футболист подает угловой, и нападающий должен выбежать, обыграв всех защитников, ударить головой и забить мяч. Но вряд ли он думает, что существует такая-то цель, такая-то задача, такая-то траектория – возникает субъектная свернутость и это даже трудно назвать принятием решений, это фактическое реагирование – практическое мышление или практическая логика. Хотя П. Бурдьё пишет, что выражение «практическая логика» некорректно: это не логика в известном смысле слова. Есть, прежде всего, схема реализации реальностей, то есть это не теоретическая логика, не логика построения предмета, а практическая логика, политегическая логика. П. Бурдьё ставит вопрос о том, что сегодня нужна современная теория практики.

философы и ученые XVII века; подобно тому, как они создавали новые онтологические представления о мире природы и заложили основания системы естественнонаучного знания, сегодня должны быть созданы принципиально **новые онтологические представления о мире** и заложены основания для развития системы гуманитарных (практических) знаний, то есть **знаний, обеспечивающих действие**.

В контексте современной проблемы реальности мышления возникает вопрос: когда и при каких условиях можно говорить, о том, что **знаковая форма реально определяет мышление и деятельность** людей? В объектно-описательных интерпретациях остается неконтролируемой граница между желаемым и действительным, а отношение знаковых форм и реально функционирующих (развивающихся) систем мышления и деятельности если и постулируется, то сводится к функциональному отношению знаковых же описаний. Таким образом, происходит приписывание статуса реальности одному из описаний и исследуется соотношение «реальности» и всех остальных описаний. Понимание, что **«реальность» есть лишь приписываемый концепт**, приводит к появлению ряда несводимых друг к другу «историй», «тенденций», «прогнозов».

Теоретическое мышление не контролирует отношения разворачиваемых мышлением предметных форм и того, насколько эти формы рационализируют, трансформируют социальную действительность. Для того чтобы ответить на вопрос о действительном (продуктивном) мышлении, необходимо **отказаться от категории субстрата при конструировании**. Нужно построить такую действительность, в которой решение проблемы реальности мышления разворачивалось **бы рефлексивно и без потери контроля за границами возможностей**. Такой действительностью и является практическое мышление.

Как показывает **В.С. Библер, теоретический разум**, конструирующий понятия из **апериорных оснований**, сам по себе не может быть отнесён к действительности своего объекта. Норма теоретического мышления не позволяет **контролировать границу** отношения разворачиваемых им **предметных форм** и того, насколько эти формы рационализируют, трансформируют действительность. Применительно к теоретическому **естествознанию** эта граница устанавливается **онтологией объекта**, конструируемой средствами философии и методологии науки. В гуманитарном мышлении **подобная онтология** приводит к **редукции мышления** до рефлексивной формы организации отдельного человека и его индивидуальных способностей.

Принцип практической организации мышления связан с тем, что разворачиваемые им формы действительно осуществляются. **Практическое мышление свободно** относительно границ конкретной **научной**

дисциплины либо технологической нормы, поскольку то, с чем имеет дело практически мыслящий субъект, представляет собой **целостный социокультурный объект**, объект *действительного отношения*. Практическое мышление утверждает реальности содержания мысли быть рефлексивно и без потери контроля за границами возможного знания, реорганизует ситуацию мыслящего субъекта, определяя содержательные условия и ограничения для постановки целей и формирования образа действия и создавая новые схемы организации деятельности.

Практическая организация мышления – **условие действительного самоопределения**, форма организации антропологического содержания; его содержание удерживается как в символической, так и в схематической форме. Осуществление практического мышления требует иной организации, чем осуществление теоретического мышления. **Практическое действие связано с самоопределением**. По-видимому, еще одним историческим прецедентом реализации практической трактовки мышления стал институт права (**П. Шульц**) и **институциональная линия формирования интеллекта** (от «институт» – организация). Практическое мышление в самом широком смысле можно охарактеризовать как тот инструмент, с помощью которого человек определяет свое бытие, осуществляет полагание и снятие границ деятельности, расширение рамок, определяющих поле возможностей человека.

2.3. Схематизация и онтологичность практического мышления

В качестве сопоставимой с символом понятийной формы, позволяющей изобразить реальность понятия, используется **схема**. Вслед за **Кантом** схема понимается как результат применения «правила рефлексии», то есть изображение понятия, соответствующее не столько предмету мысли, сколько **ходу мысли об этом предмете**, воспроизводимому в рефлексии. Как способ жизни понятия схема противопоставляется символу: если в символе содержание свёрнуто в непосредственном созерцании, то **содержание схемы всегда рефлексивно**, связано со способом движения мысли в понятии. Способы появления и употребления схем как формы, удерживающей мысль в её становлении, были разработаны в наследовавшемся Кантом трансцендентальном идеализме (**И.Г. Фихте, Ф. Шеллинг**). Аппарат схем используется И.Г. Фихте при **введении понятия самоопределения**, для представления перехода от представления действительности как натурально данной совокупности предметных связей в **действительность рефлектирующей себя мысли**, воспроизводящейся в понятии. Без такого перехода, по И.Г. Фихте, самоопределение как определение идеальных оснований мыслящего и действующего субъекта невозможно.

Тем самым схема снимает противопоставление идеального основания и действительности; сама действительность становится прежде всего мыслью, выведенной из идеального основания. Объективность этой мысли задаётся тем, что мыслящий субъект одновременно является субъектом действия и вместе с тем, в рефлексии, понятием субъекта; схема мысли одновременно оказывается **схемой определения мыслящим субъектом самого себя как действующего, схемой организации деятельности.**

Дальнейшее развитие способов организации мышления в схемах, предпринятое Московским методологическим кружком (ММК) под руководством **Г.П. Щедровицкого**, позволило снять субъективность трансцендентального идеализма за счёт появления **схем совместной, кооперированной деятельности**, осуществляемой коллективным субъектом, в том числе мышления как деятельности, и представления в **схемах деятельности сложных социокультурных объектов.**

За счёт рефлексии схема может быть отнесена одновременно и к объекту, и к субъекту. Схема может выступать изображением объекта «как он есть на самом деле», выступать **в функции онтологического знания**, разворачивающегося в определённой логике, не зависящей от целей и установок субъекта мышления. В онтологическом знании, разворачивающемся в схемах, **акт трансцендирования**, выхода мысли за пределы социокультурного объекта, заведомо предположен, «вынесен за скобки», превращён в набор **базовых онтологических принципов** и допущений. Одновременно схема задаёт набор позиций субъектов и норм их взаимодействия; опираясь на схему, в эти позиции можно войти и «проиграть» их в мышлении, **имитируя совершение реального действия.** Рефлексивное воспроизведение схем генезиса социокультурного объекта позволяет рассматривать его развитие как **социокультурный проект** в системе общественной организации и одновременно как самостоятельную систему, **как институт**, выполняющий определённое назначение и внутри себя организованный в соответствии с этим назначением.

2.4. Характеристики практического мышления. Моделирование социокультурного объекта

Категориальная система для описания практического мышления включает в себя три аспекта: **пространственные характеристики мышления** в аспекте его онтологической организации, способа отнесения к действительности; **структурные характеристики** в аспекте управления единицами целостности мышления; **характеристики произвольности** в аспекте коммуникативной организации мышления.

Эти характеристики представляют собой инвариант **«неклассического идеала рациональности»** — нормы мышления, выделенной в различных подходах к синтезу гуманитарного знания и моделированию системного социокультурного объекта: системомыследеятельностной методологии (Г.П. Щедровицкий, О.И. Генисаретский и другие); феноменологический анализ законов существования символического мышления и символических форм организации сознания (М.К. Мамардашвили, А.М. Пятигорский); семиотический анализ законов существования символического мышления и «символических полей» культуры (Р. Барт, Ю. М. Лотман).

Ограниченность понятийного мышления преодолевается за счёт **пространственной (топологической) модели мышления**. Мышление рассматривается как подсистема универсума мыследеятельности, описываемого пространственной позиционной структурой. Чем преодолевается натурализм как самого мышления, так и его объекта. Мышление, организованное по схеме мыследеятельности, строится по принципу **«множественного знания»**, включает в себя, по меньшей мере, две различные позиции; из него невозможно выделить *одно* знание, которое может быть непосредственно спроецировано на объект мысли.

Сознание пространственно представляется как **сфера**, в которой мысль представляет особое *место*. М.К. Мамардашвили рассматривает сознание как целостность, развёрнутую в пространстве и охватывающую свой предмет, вводя представления о *состоянии сознания и структуре сознания*. Эта сфера — внешняя по отношению к единичному субъекту и единичному акту мышления структура, выступающая условием **реальности содержания мышления и сознания**; **мысль предметна** за счёт того, что субъект *установлен* определённым образом относительно предмета. Сознание протяжено в мире и трансформирует его, создавая посредством **символов временных и пространственных единиц, не безразличных** в жизни сознания и определяющих смысл и назначение любого другого содержания — точек интенсивности. Пространственный анализ сознания смыкается с проделанным Ю. М. Лотманом **пространственным анализом сюжета** как порождающей единицы культурного поля.

Рассмотрение пространственных характеристик мышления позволяет удержать его как движение содержания в системе позиций, как движение в пространственной структуре сознания, как сюжетную перипетию в культурном поле.

Структурность позволяет рассматривать целостность мышления как **целостность деятельности управления**. Мир понимается как искусственная, выстраиваемая целенаправленно целостность, а **мышление — инстанция, осуществляющая управление**. Такое мышление

выделяет в деятельности её субъектов, содержание их мышления, действительные цели и предметность их деятельности. Реконструкция деятельности воспроизводит **реальность в схеме**, включая содержательные интенции ситуации и цели их деятельности. Деятельность может также имитироваться **игровым образом**. **Мышление, проигрывающее деятельность, принципиально отличается от мышления, рассматривающего её объективировано**, в схеме; оно программирует себя посредством схем деятельности, норм мышления и кооперации и за счёт рефлексии выделяет схему проигрываемой деятельности.

В игре также **разворачивается сюжетная перипетия**, принципиальной оказывается возможность выстроить структуру ситуации как систему заранее предусмотренных мест, переходов, возможностей. Структура определяется совокупностью символов и предписаний, что позволяет закрепить точки интенсивности сознания и одновременно различить игровое (обратимое) и реальное (необратимое) движение. **Мир такого мышления состоит не из предметов, а из структур, их преобразований и переходов**.

Рефлексивный характер такого мышления позволяет воспроизводить *произвольность* мыслящего субъекта и тем самым *устанавливает* и *определяет* его как действительного субъекта. Основной содержательной **единицей** такого мышления является **пространственная структура, организующая субъекта мышления**. По отношению к такой организации практическое мышление – условие разворачивания и выявления содержания, скрытого в символических структурах и схемах организации деятельности, определения внутреннего смысла и логики действий субъекта.

Так конструируемый мир соотносится с миром художественного произведения, структура которого воспроизводит **онтологический переход**, где пространство непосредственной жизни осознаётся как пространство, организованное трансцендентными основаниями, реализующимися в человеческих поступках и отношениях.

Онтология такого мира – социокультурный объект, системная целостность, синтезирующая формы организации коллективной мыследеятельности и обслуживающие знаковые, символические, понятийные, смысловые структуры. К социокультурным объектам относятся **культурные практики** (как, например, практики науки, искусства, управления, проектирования) и **целостности**, в которые человек помещается непосредственно (как, например, регион, этнос). **Социокультурный объект** не дан материально, он выстраивается лишь благодаря определенным человеческим сообществам, живёт в культурном поле **как продукт жизнедеятельности этих сообществ** и определяет понятийно выстроенную среду человеческого существования. **Практическая антропология на-**

правлена на освоение и моделирование социокультурных объектов для формирования субъективных смыслов, значений и отношений.

3. МЫСЛЕДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ТЕОРИЯ ПРАКТИКИ. МЕТОДОЛОГИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПРАКТИК ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Теория практики с позиции мыследеятельностной методологии

Вызов, который сделал П. Бурдьё, связан с началом попытки создания теории практики – как это ни парадоксально звучит. Его работа **«Практический смысл»** является своеобразным **«манифестом теории практики»**. Сегодня это уже классика. Тем не менее следует учесть, что это начало пути, в котором методология сыграла и сегодня продолжает играть существенную роль. Если П. Бурдьё работал в основном на материале социологического и этнографического познания, то **мыследеятельностная методология** работала как бы до материала и во многом вне материала. Если быть точнее, то таким **материалом были структуры мышления деятельности**. Наверняка следующим этапом развития системомыследеятельного подхода должно стать появление **мыследеятельностной теории практики**.

Г.П. Щедровицкий выделял формальное, конструктивное (практическое) и содержательное мышление. Формальное мышление «создает и развертывает организованности текста, практическое и конструктивное мышление развертывают конструкции объектов и знаков, выступающих в роли онтологических схем и картин, содержательное мышление устанавливает связи и отношения между различными конструкциями материала». Георгий Петрович отмечал, что как конструктивное, так и содержательное мышление осуществляется не в словах, а в конструкции самих объектов и в конструкции знаков. Таким образом, человек может мыслить в образах объектов и знаков, и «процесс движения в этих образах целиком и полностью заменяет ему проговаривание».

Практические представления, по Г.П. Щедровицкому, возможно рассматривать через «четвероякое содержание»:

- объект;
- действие-операции;
- знаки/языки;
- понятия.

Это можно рассматривать как минимальный набор базовых элементов теории практики.

Единица практики	Функции	Мыследеятельностные ресурсы
Объект	Онтологическое полагание	Системно-структурный подход, «теория смыслообразования»
Действия и операции	Активность, интенциональность, ограниченность	Деятельностный подход и ОРУ ¹⁰
Знаки и языки	Понимание и коммуникация	Новая семиотическая теория («знак и деятельность»)
Понятия	Единицы и структуры мышления	Содержательно-генетическая логика, ОДИ ¹¹

Однако следует понимать, что это лишь «начала практической логики», которые должны быть реализованы на современном материале. А конкретно – прежде всего на конструировании и описании современной политической практики (через создание российской социологии), современных практик морали (через конструирование этических представлений), современной педагогики (через создание современной философии и антропологии образования), стратегии развития территориальных и производственных систем (через создание модели постиндустриальной экономики), проектировании современных форм искусства и арт-практик (через оформление эстетических представлений). И, по всей видимости, это и есть современный шаг развития системомыследеятельностной методологии.

3.2. Конструирование как базовый процесс образования

Признание легитимности идеи практического мышления приведет к парадигмальному сдвигу в организации практик образования. Образование сможет готовить людей к практикам, «не проходя практику». Это приведет к антропологической революции, поскольку станет возможным формировать до сих пор эксклюзивные человеческие качества, такие как ориентировка в экстремальных ситуациях, креативное мышление, рекордные стратегии, творческая интуиция, способности к открытиям.

Образовательная деятельность не имеет собственных практик за исключением онтоконструкторских полаганий. **Конструирование носит онтопрактический характер** – объектное полагание мира и сферно-практическое описание. **Базовым элементом такого полагания является схема.** Конструирование схемы является процессом объекти-

¹⁰ ОРУ – организация, руководство, управление.

¹¹ ОДИ – организационно-деятельностная игра.

вации реальности. Такое конструирование становится ведущим действием в онтопедагогических системах. **Социокультурные объекты** (конструируемые в онтопедагогике) выступают в качестве чистых модельных форм – **онтологических схем**. **Социокультурный объект возникает как определённая схема, обеспечивающая продуктивное действие.** Происхождение социокультурного объекта обосновано принципом схемы двойного знания, когда задаётся пространство изображения объекта и особое пространство для самого объекта как возможного. Здесь и появляется пространство онтологических схем. Антропологичность же этого пространства возникает за счёт целеполагающего характера: «Объект есть всегда выдвинутая вперёд цель, к которой мы идём» (Г.П. Щедровицкий).

Схема является наиболее адекватным процедурным механизмом образования, направленного на разворачивание пространства и ситуации самоопределения человека, поскольку схема производит:

- 1) пространственную организацию (мышления);
- 2) организацию единиц целостности;
- 3) коммуникативную организацию.

Таблица 2.

Схема мыследеятельности как основание типологии образовательных практик.

Пояс	Варианты ОДИ	Антропофакт	Схемотипы
Пояс социально организованного и культурно закреплённого коллективно-группового мышледеятельствования	Тренажеры	Компетенции	Схемы рабочей онтологизации
Пояс полифонической и полипарадигматической мысли-коммуникации	Инсталляция сообщества	«Представление» о социокультурном объекте	Объектно-онтологические схемы
Пояс чистого мышления	Историческое конструирование	Макет самоопределения (идентичности), размещение себя в истории, в рамочно-идентификационных полаганиях	Схемы топологии пути

3.3. Онтопедагогика в поле антропотехник

В пространстве образовательной практики **онтопедагогика** отличается от **педагогика образца**, в которой социокультурные практики представлены непосредственно, не рефлексивно; **дидактической педагогикой**, транслирующей культурную норму в форме системы знаний и норм деятельности, отчуждённых от образовательного субъекта; **деятельностной педагогикой**, включающей образовательного субъекта в существующие схемы деятельности.

Благодаря рефлексивному преодолению «границы-перехода» в представлениях о нормах существования социокультурного объекта участник образовательного события оказывается в новой системе гуманитарных координат. Именно с появлением новой системы координат по отношению к социокультурному объекту, или, говоря феноменологическим языком, новых «структур сознания», мы и связываем инновационную для современной культуры **антропологему возможностей**.

В качестве гипотезы мы кладем рабочую версию о «гуманитарной антропологии», используя типологию антропотехник, построенную на основе представлений о таких модусах существования бытия, как «**необходимость**», «**действительность**» и «**возможность**».

С точки зрения модуса «необходимости» – это **антропотехники институциализации**, в рамках которых человек проходит через ряд социальных институтов, социальных традиций, социальных обусловленностей. **М. Фуко** прав, говоря, что европейский человек есть результат практик диеты, эротики и экономики. Он исследует то, как институты формировали человека, то, как человек, в котором «сидит» идея институциональности, начинает поддерживать собой эти институты. Соответственно, тут возникают специальные практики работы с человеком и специальные процедуры, результатом является **институциональное сознание и поведение**.

С точки зрения модуса «действительности» – это **антропотехники актуализации**, где человек рассматривается как результат **практик трансцендирования** и где актуальная для той или иной деятельности «**способность**» выступает в качестве базовой антропологемы. Эта линия связана с вхождением человека **в мир деятельности**. Если в первой линии он осваивает поведение, то здесь он становится «предпринимателем», у него появляется средство по решению задач. Благодаря актуализации мир для человека становится актуальным, значимым. Он может переделывать мир в то или иное актуальное состояние, превращать его в мир действительности (согласно Аристотелю, **деятельность – это идеальная форма действительности**).

С точки зрения модуса «возможности» – это **антропотехники самоопределения**, где в качестве антропологемы выступают представления о «человеческом потенциале», как системе знаний об антропологических **возможностях**. **Линия самоопределения, вводит человека в мир практик.**

Согласно нашей гипотезе, все указанные выше антропотехники возможно интерпретировать как различные **практики субъективации**, которые могут конкурировать, но не в теоретическом мышлении, а в реальной жизни человека, на его личном материале. Эта типология задает для нас способ интерпретации и проектного анализа того, какие «инстанции» в человеке мы выделяем как предмет собственной работы, позволяет сформировать версию о том, как можно мыслить процесс проектирования в сфере антропотехники. Мы работаем либо с формированием социального (институционального) сознания и поведения, либо с формированием способностей как того, что прикрепляет человека к миру деятельности. Либо мы начинаем обсуждать, что человек есть «потенциал», «бесконечная возможность».

3.4. Образовательная задача в политетической логике

Следует понимать, что педагогическая теория, как и любая гуманитарная система представлений о практике, устроена сложно-многослойно. **Образовательная задача – это своеобразная «клеточка»**, способная развернуть все многообразие теоретических построений, индивидуальных стратегий и коллективной мыследеятельности. Она как бы скрепляет и удерживает все возможные **слои образовательной практики** – слой натуральных объектов, представлений и отношений, слой системной организации (деятельности), слой смыслов/значений, а также образно-символический слой.

По своей принципиальной структуре образовательная задача является **не дидактической, а гуманитарно-проблемной**. Соответственно, должно произойти и революционное изменение коммуникативных стратегий образовательных систем. Это можно сформулировать как переход **от дидактики**, последовательному изложению шагов освоения предмета **к политектике, то есть к одновременному разворачиванию всей полноты практики, представляющей осваиваемый объект.**

Согласно нашей гипотезе, образовательная задача должна разворачивать (распаковывать) **пространство и время образования** по трем взаимообусловленным и взаимосвязанным осям. В качестве этих осей (или логик) мы выделяем:

– **содержательно-генетическую логику конструирования** практического понятия и формата организации социокультурного объекта;

– **игротехническую логику** разворачивания всех поясов мыследеятельности;

– **индивидуально-историческую логику** сценирования антропологических сюжетов.

С точки зрения логики образовательного проектирования за каждой из трех осей лежит представление о том или ином фокусе конструирования. Так, за осью конструирования социокультурного объекта лежит представление **о теме и содержательной организации образования**. За осью разворачивания полного пространства коллективной мыследеятельности – **представление об оргпроекте**. И, наконец, за осью сценирования антропологических сюжетов – представление о **сформированных «знаках индивидуальности»** участников модуля.

В отличие от учебной образовательная задача не требует «решения» в традиционном смысле слова, то есть привлечения имеющихся в наличии знаний и способов решения. Для образовательной задачи также недостаточно выработки новых знаний и способов. Прежде всего, образовательная задача связана с построением **нового контура**, в котором могут разворачиваться **процессы конструирования и интерпретации**. В логике проектирования это означает, что для организации продуктивной деятельности «успешный» участник должен построить такую **ситуацию будущей мыследеятельности**, в которой бы смещалась система существующих **норм по отношению к тому или иному социокультурному объекту**. Речь идет о том, чтобы, образно говоря, вывести образовательное содержание «из классной комнаты», перейти от принципов педагогической имитации (дидактики) **к реальности существования того или иного социокультурного объекта (политетики)**.

При этом образовательная задача имеет для разных участников свой оттенок, специфику и свое значение и в конце концов начинает по-разному презентироваться различными позиционерами. Так, например, для участников образовательная задача – это реальная поисковая задача организации форм собственного будущего; для педагогов-тьюторов – реальная задача организации исследовательско-конструкторской деятельности; для теоретиков педагогики – возможность выделения через жизненные натуральные формы необходимых педагогических процессов; для экспертов-специалистов – ресурсная реальность прогнозирования; для аналитиков образовательных процессов – механизм исследования действием; для чиновников и общественности – способ организации фокус-групп; для политиков – метод формирования самоидентификации у населения и т.д.

Поэтому нам кажется, что постановка проблемы образовательной задачи актуальна для многих позиционеров и представителей сферы

образовательного проектирования и исследований, поскольку образовательная задача в своем понятийном пределе, с одной стороны, является основным **механизмом конструирования реальностей** Будущего, а с другой, является средством «конституирования реальности как условия понимания и общения» (В.М. Розин).

Другими словами, образовательная задача должна отвечать функциям «соорганизации сознаний». По существу, это есть **социотехническое действие по организации коммуникаций, обслуживающее процессы самоопределения**. Именно такое понимание и разворачивает нас к поиску таких координат построения образовательной задачи, которые определяют гуманитарное отношение к миру. В отличие от натуралистических и сенсуалистических подходов, гуманитарное отношение переносит образовательную деятельность с квази-естественных объектов (В.В. Мацкевич) на историко-культурные аспекты практик человеческой субъективации. Гуманитарное отношение к миру распространяется и становится практикой интерпретации человеком себя как отражения определенной культурно-исторической типологизации. Таким образом, анализ практик субъективации на материале личной истории и есть процесс индивидуализации.

В этом смысле образовательная задача в рамках гуманитарной парадигмы с внешней стороны должна быть посвящена прошлому (деконструкции) и возможному будущему (реконструкции) (Ж. Делез и др.) социокультурных объектов и/или исторических практик субъективации, а со стороны внутренней (индивидуальной «примерки культурного платья на себя») должна **становиться индивидуализированной событийностью, окрашенной исторической задачей**.

Так понимаемая образовательная задача не позволяет участникам образовательного процесса натурально «перетекать» в утопические представления о будущем, как если бы на схеме «шага развития», не через контекст рефлексивного анализа настоящего, а сразу «прямоком» в будущее.

«Настоящая» образовательная задача вынуждает отделиться от фрагментов собственного культурного тела, тех практик субъективации и социокультурных реальностей, которые этой задачей презентуются. Поэтому **«конструирование возможных миров» как образовательный сценарий** невозможен без рефлексии социокультурного объекта, с одной стороны, и индивидуальной рефлексии собственного опыта субъективации, связанной с этим объектом, с другой. По существу, это и есть предельное понятие образовательной задачи в гуманитарной парадигме, ее ведущее значение. Причем в методологических и онтологических аспектах это означает, что через **образовательную задачу должна презентоваться и реализоваться иная, новая для участников реаль-**

ность. Или, используя выражение **Ж. Делеза и Ф. Гваттари**, она должна разворачивать своеобразную **«педагогику концепта»**.

«Истинное» образовательное событие демонстрирует основной тезис Шопенгауэра о «мире как воле и представлении», а **удержание в поле образовательной задачи в пределе может быть проинтерпретировано как поступок самоопределения**, поскольку он подтверждает наличие разворачиваемой реальности в процессах мыследеятельности. Кстати, проблема экспертизы антропопрактик во многом, на наш взгляд, и заключается в гуманитарной проверке на наличие этой «новой реальности», например, через появление «фигур самоопределения», порождающих ту или иную интерпретацию ситуации. А поскольку **«онтологическое мышление признает, что мир есть Проблема**, и любое полагание, а затем развертывание действительности осуществляется в рамках проблематизации» (П.Г. Щедровицкий), то **проблема в образовательной задаче** должна иметь логику интериоризации, то есть переводиться в личностный план, иметь возможность становиться **антропологической и экзистенциальной**.

Проблемная ситуация, которая становится основанием для коллективной мыследеятельности и которая, собственно, актуализирует всю ситуацию, должна иметь смысл – реальное значение в историческом, социокультурном, футурологическом пространствах. Однако при этом она должна быть не «производственной», учебной или игровой, а имеющей **статус реальности** для участников, включенных в образовательное событие. Иными словами, **образовательная задача должна носить практический характер, предоставлять возможности овладения практическим мышлением**.

Общим основанием для разворачивания теоретического мышления является семиотическая трактовка знания как редукция языкового мышления, реализуемая на уровне рефлексивной организации отдельного человека, его индивидуальных способностей. В основе проектирования естественно-научного содержания образования лежит такая единица, как понятие. В основу гуманитарной (практико-ориентированной) организации содержания должна быть положена не семиотическая, а **практическая трактовка знания**. Единицей проектирования содержания образования является не понятие, а **масштаб или формат**. Именно включение в процессы перемасштабирования или реформатирования можно обсуждать в качестве базовых образовательных процессов, в ходе которых происходит высвобождение человеческой энергии и актуализация человеческого потенциала в образовании.

3.5. Содержание образования в парадигме практического мышления

Содержание образования – это своеобразная проекция образовательного события (его структуры) в онтологическое поле. С этой точки зрения, содержание является, с одной стороны, единицей организации и управления деятельностью (мыследеятельностью), а с другой – не сводится к конструкциям объектов, которые должны быть взяты вместе с процессом объективации как элементом и инфраструктурой любой деятельности (Г. Риккерт).

В рамках представлений о практическом мышлении имеет смысл **выделить три типа содержания образования** и, соответственно, три типа процессов объективации.

Первый тип содержания связывается нами с процессом **актуализации социокультурного объекта.** Участник образовательного события амплифицируется в зависимости от специфики социокультурного объекта и образовательной задачи до **носителя определенной практики.** Он участвует в базовых деятельностих, связанных с аналитикой многообразия функциональных комплексов введенного социокультурного объекта. Но эта аналитика производится пока еще не выделенным, включенным институциональным субъектом, и в этом смысле пока еще не исследователем – производится как бы «материализация» определенной социокультурной реальности.

Второй тип содержания связывается нами с процессом **идеализации социокультурного объекта,** то есть конструированием «чистого типа», полаганием версий относительно происхождения и историко-культурных функций социокультурного объекта. Участник образовательного события становится гуманитарным исследователем и начинает фиксировать и **выделять культурно-исторические процессы объективации.**

Третий тип содержания образования связывается нами с процессом **трансформации,** где **основной деятельностью является моделирование развития социокультурного объекта** через фиксацию стратегий, типологий, закономерностей, теорий, то есть всего гуманитарного веера представлений о развитии социокультурных практик. Здесь уместно вспомнить слова **Бориса Эльконина** о том, что модели нужны не для того, чтобы ими пользоваться, а чтобы модельно мыслить. То есть прежде всего ценны не столько полученные модели, сколько путь-метод, который в будущем и будет позволять втягивать в моделирование материал различных социокультурных объектов.

Итак, **в вопросе о содержании образования мы выделяем в качестве материала культурно-историческую палитру представлений о социокультурном объекте;** в качестве основной формы, в которой он представлен, выступает интерпретационное образовательное событие. **Базовыми процессами объективации выступают актуали-**

зация, идеализация и трансформация социокультурного объекта. Ядрами содержания образования являются «институт» (феномен организации жизнедеятельности), «конструкт» («чистый тип») и «модель» (практическая система).

Эти три плана содержания образования возможно типологизировать с помощью трех досок – системных представлений в мыследеятельностном подходе: объектно-онтологическое, оргдеятельностное и оргуправленческое содержания. Соответственно, «институт», «конструкт», «модель». Образовательная же задача, с одной стороны, должна быть настолько емкой, чтобы развернуть эти три типа содержания в процессы коллективной мыследеятельности, а с другой, должна организовывать эти содержания, являясь своеобразным гарантом целостности, то есть практичности.

Безусловно, представленные размышления являются лишь началом построения новой образовательной парадигмы, основанной на идее постановки практического мышления и методологизации содержания образования. Необходимо дальнейшее разворачивание работ как в пространстве экспериментальной активности, так и в сфере разработок, прежде всего, по созданию современной теории педагогической антропологии и педагогической эпистемологии.

Александрова Е.А.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ

В начале конференции прозвучала достаточно «цитатная» установка: урока теперь нет, есть учебные занятия, класса теперь нет – есть учебные группы. Полагаю, что Павел Петрович Блонский, который сто лет назад еще утверждал, что классно-урочная система – это рак современного образования, был бы рад ее услышать. В его работах прямо указывается на то, что урок есть механическое ограничение занятий ребенка, учебные предметы искусственно разделяют его мировосприятие, учебные планы – единые и неизменные – ограничивают инициативность растущего человека, недельная периодичность преподаваемых дисциплин препятствует индивидуальному режиму ребенка, вера же в то, что только учитель может научить – прямое недоверие ребенку и жизни.

И сегодня в России классно-урочная система действительно эволюционирует в направлении формирования различных моделей разработки и реализации индивидуальных траекторий образования ребенка.

Наиболее распространенной является *модель, в которой индивидуальные образовательные траектории понимаются как один из элементов классно-урочной системы*. На практике это выражается лишь в дифференциации и, реже, частичной индивидуализации обучения.

Так, учение детей в индивидуальном темпе, зародившись в 1731 г. в кадетском сухопутном корпусе, наконец возродилось «из глубины веков» и все чаще практикуется современными педагогами, хотя и не в таком объеме и масштабе, как триста лет назад.

Также современность обращается к педагогическому наследию – идее о разновозрастных группах детей. Справедливости ради отметим, что идея эта преобразовалась: сегодня разновозрастные группы детей подбираются по примерно равным базовым знаниям и образовательным интересам. И, в свою очередь, это приводит к распространению практики обучения детей в группах с переменным составом.

История педагогики дарит современникам и идею М.В. Ломоносова о необходимости задавать домашние задания на неделю вперед для того, чтобы дети сами научились распоряжаться своим временем.

Достаточно распространенными стали занятия, на которых учитываются типы мышления детей, их интеллектуальные возможности, гендерные особенности и проч.

Различные авторы предлагают заслуживающие внимания и дальнейшего изучения идеи и о дифференциации обучения (В.В. Семенцов, идея о группах, работающих по совместимым индивидуальным программам и введению буквенных обозначений уровня мотивации к учению) и об индивидуализации обучения (С.Д. Поляков, идея о необходимости смыслового «разворота» учебного занятия на процессы самоопределения, самоорганизации и проч., что вполне согласуется с новыми образовательными стандартами). Сюда же можно отнести и многочисленные публикации, в которых авторы пишут о разноуровневых дидактических материалах, возможности выбора партнера для работы над заданием, форм отчетности и презентации продуктов учения и т.д.

Также широко представлена и *модель, в которой индивидуальные образовательные траектории понимаются как вариативное дополнение к классно-урочной системе*. Устойчивой традицией реализации этой модели на практике является учет классными руководителями внеурочных внешкольных занятий своих подопечных в разнообразных творческих, спортивных коллективах и т.п. Постепенно начинает распространяться практика взаимозачета школой и учреждением дополнительного образования результатов творческой и учебной деятельности детей. Интересна практика построения индивидуальной траектории в объединенном образовательном пространстве учреждения разных типов, например, при работе ребенка над проектом.

Наконец, существует и *модель, в которой индивидуальные образовательные траектории понимаются как альтернатива классно-урочной системе*. В данном случае педагоги и родители понимают индивидуальную образовательную траекторию как самостоятельную работу ребенка *вне коллектива*: экстернат, репетиторство, заочное обучение, семейное образование.

Однако к данной модели необходимо отнести теорию и практику продуктивного образования (международный проект «Город-как-школа»). Этот проект в первоисточниках обозначен как «PRODUCTIVE LEARNING». Но, переводя это словосочетание как «продуктивное образование» мы несколько грешим против истины, т.к. слово «learning» не переводится на русский язык как «образование». На английский язык можно перевести как studies, studying, learning термин «учение». Следовательно, речь идет о продуктивном учении, то есть, об эффективном процессе самостоятельного приобретения учеником образования в ситуациях производства.

Анализируя же суть предлагаемого проекта, все более склоняешься к мнению о том, что правильным переводом все же является «продуктивное образование» как процесс совместной плодотворной деятельности как ученика, так и наставника на практике, педагога, выступающих с позиции со-трудничества и со-творчества.

И все же еще раз подчеркнем, насколько важен именно процесс учения, и сам факт признания его первичности в проекте «Продуктивное образование». Учение здесь предполагает прочувствование и понимание предметов / явлений / производств / процесса выбора, то есть это процесс выработки индивидуального отношения, системы чувств и понятий, потребности в получении значимого для человека образования.

Логика образования ребенка в данном случае такова: опыт – интерес – проблема – практика (на реальном рабочем месте, часто вне школы) – задача – знания – практика – умения – практика – навыки – продукт (внутренний и внешний). Знания в данном случае выступают как инструмент выбора, планирования и выполнения актуальных для ребенка действий. И, если в традиционной классно-урочной системе «педагогическими глаголами» являются «научить», «рассказать», «повторить», то в системе продуктивного образования – «распознать», «выбрать», «проверить», «исследовать», «аргументировать», «соотнести», «анализировать», «исследовать», «искать», «обсуждать», «развивать» и т.п. Полагаю, комментарии в свете новых образовательных стандартов излишни.

Обратим внимание на тот факт, что сегодня в педагогической литературе происходит смешение понятий, с помощью которых описывается процесс построения и реализации индивидуальных образовательных

траекторий. Как синонимичные используются термины «индивидуальный образовательный маршрут», «траектория», «программа», «план», «стратегия», «трасса» и проч.

По нашему мнению, индивидуальный *маршрут* образования – результат *выбора основных ориентиров* воспитания, учения и развития, определение его целей и ожидаемого результата – образовательного продукта – на основании направленности интересов и склонностей Ребенка, социального и государственного заказов. Маршрут прокладывается в двумерном пространстве содержания образования.

Индивидуальный *план* образования – конкретный проект воспитания, учения и развития, предполагающий реализацию разработанного маршрута с *учетом имеющихся ресурсов, сроков и возможных рисков*.

Индивидуальная *траектория* образования – результат *выбора источников информации; форм, методов, приемов* образования; *темпа* учения и развития, *партнеров*. Структурирование последовательности воспитания, учения и развития ребенка в трехмерном (!) образовательном пространстве.

Индивидуальная *программа* образования – пошаговое описание *предстоящей образовательной деятельности* Ребенка и *вариантов его сотрудничества* с взрослыми.

Индивидуальные различия детей порождают необходимость классификации индивидуальных образовательных траекторий. Мы предлагаем классификацию на основании направленности образовательных интересов обучающихся.

Мы выделяет индивидуальные траектории учения и индивидуальные траектории воспитания ребенка. К первым мы относим знаниево-ориентированные, творчески-ориентированные практико-ориентированные траектории. Ко вторым – индивидуально и социально ориентированные.

Сразу оговорим, что лишь одно из множества иных оснований для классификации.

Причем практика показала, что выделить «в чистом виде» эти траектории невозможно, что, собственно, и наблюдалось у нас в стране до 90-х гг. XX в., когда в образовательной среде школы, к сожалению, стала появляться граница между процессами воспитания и обучения.

Сегодня в образовательном пространстве мы наблюдаем несколько вариантов его структуры с позиции возможностей реализации индивидуальных образовательных траекторий.

Если говорить о самом ограниченном территориально, то это образовательная среда самого образовательного учреждения (например, школы).

Если говорить о самых традиционных, то это образовательная среда школы в сочетании с образовательной средой учреждения дополнительного образования и во многих случаях – в сочетании с учреждениями культуры, педагогический потенциал которых достаточно высок.

Если говорить о наиболее востребованных ребенком, то это образовательная среда школы в сочетании с социальным и интернет-пространством.

Как видим, мозаичность постиндустриальной культуры порождает веер выбора возможностей, вариантов культурных проб. И этот путь сегодня проходит не только растущий человек, но и взрослый человек – его педагог. Возможно, системность современного образования, как это ни парадоксально, состоит в его мозаичности.

Обращение к структуре образовательного пространства позволяет нам в качестве составляющих индивидуальных образовательных траекторий выделить обязательные занятия в школе, дополнительные занятия в школе после уроков (факультативы, кружки, секции, элективные курсы), занятия в учреждении дополнительного образования, самостоятельные занятия (библиотека, Интернет (дистанционное обучение), индивидуальная работа с репетиторами (в т.ч. и через Интернет).

Если говорить о разработке индивидуальной образовательной траектории, то этот процесс затрагивает несколько сфер жизнедеятельности ребенка.

Сфера «Общение» предусматривает совместное обсуждение выбора стратегий поведения, стилей общения, способов решения проблем и выхода из конфликтов, социального статуса в социуме (ближайшего и отдаленного по времени и значимости). Данный выбор *ограничен* социокультурными нормами и степенью знакомства с ними старшеклассников. Его *расширение возможно* за счет создания педагогически организованного моделирования ситуаций внутри- и межличностного общения.

Взаимодействие с ребенком в **сфере «Внеурочные занятия»** подразумевает обсуждение тем творческих и прикладных проектов, имеющих личную и социальную значимость; ролей в подготовке и проведении мероприятий рефлексивного, научного, творческого, прикладного, спортивного характера (тренинги общения, шоу-технологии, КДТ (коллективные творческие дела), дебаты, деловые игры и т.д.); вариантов презентации результатов деятельности. Выбор *ограничен* педагогическими возможностями субъектов. *Расширение* возможно за счет повышения их квалификации, привлечения родителей и специалистов, увеличения степени веры в творческие силы обучающихся, создания школьных СМИ (газет, журналов, радио, интернет-сайта, телевидения), кафе, театров, ученических объединений социальной направленности.

Что касается сферы «**Образование вне стен образовательного учреждения**», то в данном случае целесообразными показали себя совместное обсуждение базы для выполнения учебных проектов; тематики кружков, секций, студий учреждений дополнительного образования; тематики экскурсий в муниципальном, региональном и федеральном масштабе, в т.ч. виртуальных с помощью Internet. Выбор *ограничен* готовностью фирм и учреждений к сотрудничеству с образовательными учреждениями, региональной спецификой. *Расширение* – за счет практики социальных проектов, повышающих рейтинг образовательного учреждения в социуме, разнообразия открытых презентаций результатов образовательной деятельности обучающихся, предполагающих свободное общение присутствующих.

И наконец, в отношении сферы «**Учебные занятия**» предусматривается обсуждение выбора темпа и уровня глубины изучения материала (стратегия «углубления» и стратегия «расширения»); тем научных и прикладных проектов; источников информации; видов домашних заданий; вариантов презентации результатов учения; педагога, стиль обучения которого максимально соответствует стилю учения обучающегося, а также некой педагогической «роли»: педагог-эксперт, педагог – контролер по процессу учения и т.д. Выбор *ограничен* традициями единообразия образовательных траекторий для всех учащихся учебной группы, что закреплено в учебном расписании, недостатком финансирования для приобретения необходимого количества информационных источников. *Расширение* возможно за счет составления вариативного расписания и введения практики посещения занятий учениками разных возрастов, но сходного уровня подготовленности и направленности образовательных интересов, рекламы уроков.

Наш опыт показывает, что педагоги опасаются создания для ребенка ситуации выбора. Они связывают это с тем, что ребенок, выбирая другого учителя, другие учебные дисциплины, «уходит от них». Но «размыкание» уроков, ситуаций, событий позволяет во много раз увеличить количество контактов и встреч ребенка с другими взрослыми, что, в свою очередь, создает реальные условия для его культурного и профессионального самоопределения. Последнее, как было доказано нами, происходит в логике «взаимо-... со-... само-...», отсюда возникает необходимость дополнить существующий перечень *педагогических принципов* следующими: открытость, вариативность, индивидуализация, дополнительность (взаимодополнительность, координация усилий различных субъектов образовательного процесса), событийность.

Причем этот перечень необходимо не только дополнить, но и обязательно согласовать с формами, методами и средствами педагогиче-

ской деятельности, так как во многих школах при анализе концепций обнаруживается «двойная бухгалтерия» – рассогласование заявленных принципов и реальных способов педагогической деятельности.

Процесс разработки индивидуальных образовательных траекторий есть педагогически организованное самоопределение ребенка в культуре.

Этот процесс предполагает следующее действия:

1. Психолого-педагогический анализ и прогноз особенностей развития ребенка. Выявление его ожидания, опыта, границ «знания» и «незнания», расширение границ его возможностей.
2. Обсуждение с ребенком и его родителями маршрута.
3. Моделирование ситуаций для снижения рисков и повышения мотивации, а также проживание некоторых ситуаций при необходимости.
4. Обсуждение с ребенком и его родителями плана.
5. Разработка и реализация пробного фрагмента траектории и программы. Заполнение «маршрутной книжки» ученика.
6. Обсуждение результатов с Ребенком, Родителями, командой педагогов школы, учреждения дополнительного образования, иными сопричастными взрослыми.
7. Разработка индивидуального алгоритма самостоятельного решения личностных и учебных проблем.
8. Презентация результатов реализации индивидуальной образовательной траектории.
9. Рефлексия процесса в целом.

И этот процесс диктует необходимость специально организованных вариантов педагогического сопровождения.

Варианты педагогического сопровождения разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий целесообразно подразделить на три блока на основании готовности и потребности обучающегося во взаимодействии со взрослым.

I блок вариантов, «опека», «забота», «защита», предполагает деятельность педагогов в ситуациях, когда старшеклассник не может самостоятельно разработать траекторию, справиться с затруднением личного плана или же не планирует восполнить явные пробелы в образовании. В этом случае инициатива взаимодействия по поводу разработки индивидуальной образовательной траектории, как правило, принадлежит как обучающемуся, так и педагогу. Поскольку степень инициативы старшеклассника минимальна по сравнению с инициативой педагога, речь о со-действии пока не идет. Опека применяется в том случае, когда ученик не в состоянии ориентироваться в содержании образования или в проблемной ситуации, возникшей в межличностном общении. У педагога ярко выражена патерналистская позиция. Забота

практикуется учителем вслед за опекой. Он постоянно отслеживает поведение, ситуации общения и учебную деятельность ученика и вмешивается даже тогда, когда тот может справиться с проблемой самостоятельно. Защита – организация процесса ограничения, ограждения, отстаивания интересов ученика в случае грозящей ему физической и/или психической опасности при условии, если он не справляется сам.

II блок – «наставничество». Авторство индивидуальной образовательной траектории в данном случае принадлежит учителю. Потребность старшеклассника в общении со взрослым зависит от умения педагога создать ситуацию конструктивного творческого взаимодействия. Степень видимой активности педагога преобладает над аналогичной характеристикой деятельности ученика и основана на лозунге «делай, как Я». Наставничество применяется педагогами в том случае, когда необходимо обучить старшеклассников действиям репродуктивного плана или строго алгоритмизированным действиям за короткий период времени при отсутствии возможности создания проблемно-поисковой ситуации.

III блок вариантов – «помощь», «поддержка», «собственно сопровождение» – характерен для взаимодействия педагогов с обучающимися, способными к большей степени самостоятельности. Авторство индивидуальной образовательной траектории чаще принадлежит ученику, чем учителю. Степень видимой активности ученика резко преобладает над аналогичной частью активности педагога. Объем же «скрытой» части педагогической деятельности значительно возрастает, так как его задачами становится наблюдение, анализ ситуаций, разработка системы эвристических заданий, косвенных вопросов, поиск прецедентов для их совместного анализа и проч.

Педагогическая помощь оказывается в том случае, когда обучающийся может в целом разработать и реализовать свою траекторию, справиться с личной и учебной проблемной ситуацией сам, но встречается с неким затруднением. В этом случае со стороны педагога бывает достаточно продемонстрировать ему способы разрешения аналогичных ситуаций. Роль педагога – «врач-консультант», «советник по процессу».

Педагогическая поддержка отличается от «помощи» не столько уменьшением степени вмешательства педагога в процесс разработки и реализации траектории, сколько смещением акцентов на умения старшеклассника самостоятельно разрешать свои учебные и личностные проблемы. В этом случае фиксируется переход от позиций «взаимо-» и «со-» к позиции «само-». Педагогическая поддержка оказывается как по запросу ученика, так и в том случае, если учитель видит, что тот может разработать траекторию или справиться с ситуацией ее реализации сам, но не уверен в своих силах или же в «правильности» выбора.

Ключевыми словами при определении поддержки являются «чувство плеча», то есть создание атмосферы, благодаря которой обучающийся знает, что у него есть на кого опереться: «мы рядом, мы вместе». Роль педагога – «друг», «плечо», «адвокат», «консультант», «катализатор».

Собственно педагогическое сопровождение применяется тогда, когда ребенку необходимо почувствовать, что он не одинок в момент встречи с проблемой, что в самом крайнем случае у него есть человек, к которому они всегда смогут обратиться. Педагогическое сопровождение отличается от поддержки возрастанием умения растущего человека самостоятельно разрешать свои учебные и личностные проблемы. Педагогическое сопровождение подразумевает перманентную готовность педагога адекватно отреагировать на ситуации дискомфорта психологического и/или физиологического планов и являет собой специально организованную деятельность, суть которой заключается во взаимодействии педагога с обучающимся по поводу его потенциальных возможностей, «зон ближайшего развития» и жизненных перспектив.

Кроме того, каждый из этих вариантов включает герменевтическую составляющую.

Герменевтическая составляющая заключается в степени понимания педагогом и старшеклассником эмоционального состояния друг друга, включенности в проблему и готовности к ее конструктивному разрешению. Это приводит к использованию *непосредственного* диалога с учеником, при котором для речи учителя характерны фразы, не содержащие подтекст; и *опосредованного их общения* – использования к месту произнесенных афоризмов, пословиц, поговорок, фраз из песни, фильма и т.п., смысл которых ясен обеим сторонам.

я составляющая педагогического сопровождения заключается в *опережающей события деятельности* – ученикам предоставляется «информация для размышления» до того, как у них возникла проблема, и они успевают разработать варианты ее разрешения. *Своевременное* сопровождение осуществляется в момент возникшей потребности ученика в участии взрослого, что выражается в его запросе или во внешних признаках физической или психологической опасности. *Завершающее* сопровождение оказывается после встречи ученика с проблемой, чтобы снять напряженность, тем самым создав условия для того, чтобы он смог адекватно рассмотреть создавшуюся ситуацию, предупредить возникновение и развитие возможных последствий. *Единовременное* – в случае уверенности педагога в способности ученика справиться с проблемой при условии пробуждения внутренних его резервов, вселения в него уверенности в собственных силах. *Пролонгированное* используется, когда процесс самостоятельного разрешения учеником проблемы изначально длителен, требует постоянного наблю-

дения и готовности педагога к личному вмешательству. *Дискретное* – уместно время от времени, когда педагог видит необходимость тактично корректировать развитие ситуации и обращается к ученику за его запросом на свою работу.

Этапы организации педагогического сопровождения разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий следующие.

Первый – подготовительный: осознание предстоящих перемен всеми участниками. Подчеркиваем – всеми. Значит, и родителями, и педагогами, и представителями учреждений дополнительно образования... Позитивными в этом ключе показали себя совместные методические объединения педагогов школ и учреждений дополнительного образования.

Второй – организационный: решение кадрового вопроса, поиск партнеров, выяснение степени готовности педагогов к проведению индивидуальных консультаций, по возможности – введение должности тьютора (куратора, освобожденного классного воспитателя), выделение времени для совместной с ребенком рефлексии его учения и развития, организация образовательной среды.

Третий – собственно внедренческий.

Итак, подведем итог.

Индивидуальная образовательная траектория есть совокупность воспитательных (индивидуально и социально ориентированных) и учебных (знаниево-, творчески-, практикоориентированных) индивидуальных траекторий учения и развития детей. Структура совместной деятельности педагога и обучающегося по их разработке и реализации определяется методологической основой педагогического сопровождения старшеклассников, в качестве которой выступает сочетание идей свободы, самоопределения, развития индивидуальности.

Соответственно, логика взаимодействия субъектов такова: педагогическая организация ***взаимодействия*** субъектов по поводу процесса и перспектив выбора учащимся образовательных ситуаций – организация последовательности лично и социально значимых ***событий*** в образовательной деятельности – стимулирование и консультирующая коррекция реализации индивидуальных образовательных траекторий учащихся, в процессе чего формируется и развивается их способность к ***самоопределению***.

Профессиональные функции педагога определяют направления педагогического сопровождения – аналитически-проектирующее, консультирующее, координирующее, организующее. Варианты педагогической деятельности подразделяются на блоки «опека – забота – защита» «наставничество», «помощь – поддержка» на основании *характера* взаимодействия со старшеклассником. *Направленность* педагогиче-

ской деятельности на субъектов определяет профессиональные роли классного воспитателя: консультант учеников и родителей, координатор деятельности педагогов, посредник между учениками, учителями, родителями, представителями сообщества.

Разработанная система педагогического сопровождения эффективна для учреждений различного типа: среднего (полного) основного и дополнительного образования. *Инвариантная* ее часть – деятельность субъектов на подготовительном (определение ценностных оснований деятельности и ее сущности) и организационном этапах (установление партнерских отношений с учреждениями и предприятиями города, организация педагогической работы, создание множественных ситуаций выбора и взаимодействия субъектов в учебно-воспитательном процессе). *Вариативным* показал себя внедренческий этап в части процесса разработки и реализации индивидуальной образовательной траектории.

Библиография

Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников. – М.: НИИ школьных технологий, 2010. – 336 с.

Александрова Е.А. Как открыть школу родителям и для родителей // Народное образование. – 2008. – № 5. – С. 219-224.

Александрова Е.А. Индивидуализация образования: учиться для себя // Народное образование. – 2008. – № 7. – С. 243-250.

Крылова Н.Б., Александрова Е.А. Как организовать индивидуальное образование в школе? (теория и практика): учебно-методическое пособие. – М.: Сентябрь, 2004. – 208 с.

Осмоловская И.М. Какие критерии эффективности работы педагога Вы выделяете?

Е.А. Есть критерии инвариантные и вариативные. К инвариантным критериям мы обязаны отнести успеваемость ребенка (выводы об успеваемости делаем в соответствии с ранее указанным графиком), успешность самоопределения (используем квазиметодику Леонтьева), а к вариативным критериям относим успешность выбранной для себя сферы деятельности, это отражается в содержании портфолио (в знаниево-ориентированной деятельности одна успешность, в практико-ориентированной деятельности – другая; если имеются дети с воспитательными траекториями, в этом случае речь идет о вкладе в себя, о саморазвитии).

Осмоловская И.М. Когда Вы назвали виды траекторий, то я подумала о новом теоретическом подходе к их классификации, а оказывает-

ся, Вы выделяете практики. У каждого ребенка могут быть все пять траекторий или только какая-то одна?

Е.А. На теоретическом уровне выделены указанные виды траекторий. Но на практике могут быть разные их комбинации исходя из особенностей детей (они ведь очень разные). Например, есть дети со знаниевой направленностью, но в то же время в своих знаниевых проектах одни ребята выходят на практику, некоторые – на творчество, т.е. образуется некоторый микс этих траекторий. Могут быть, в частности, знаниево-лично-ориентированные траектории, знаниево-социально-ориентированные.

Адольф В.А.

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО ОБНОВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

К настоящему моменту в рамках государственной политики в области образования разработаны концептуальные и программные документы, определяющие стратегические цели и конкретные шаги по модернизации системы образования: Национальная доктрина образования в РФ на период до 2025 года; Проект «Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях»; Проект национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». Предполагаемые преобразования носят временной характер и не имеют заданного конечного результата, так как горизонты и границы будущего постоянно изменяются. По своей сути указанные документы определяют ориентиры государственной политики в сфере обновления образования. Возникает вопрос о доставке этих ориентиров конкретным адресатам. Нам представляется, что эти документы должны становиться непосредственным руководством к действию практическим работникам – педагогам, преподавателям. Сложность данного процесса заключается в том, что в условиях индустриального общества, когда образ жизни характеризовался относительной стабильностью, практические работники могли ждать от науки, ученых, административно-управленческого персонала разработки новых методических рекомендаций, разъяснений, указаний. В условиях стремительных перемен такое ожидание становится бессмысленным и даже опасным.

Для этого, на наш взгляд, в практике обновления образования в соответствии с потребностями современного общества на первое место выходят вопросы: «Кто?», «Как?» и «Чем учит?». Вопросы «Кто?» и «Какой этот *кто?*» становятся ключевыми. Именно «Кто?» с опреде-

ленными базисными ценностями, педагогическими позициями, культурными регулятивами может осуществить осознанный выбор того, «как» и «чем» учить в условиях конкретной образовательной реалии. *Представляется, что принять на себя ответственность за строительство образа педагога, его ценностное, сущностное, содержательно-деятельностное наполнение, отвечающее запросам времени, призвано педагогическое сообщество.*

Современному педагогу нужно создавать условия для осмысления не только представлений о новой функции образования в обществе, но также помочь осознать строение, организацию и смысл педагогической деятельности в этом обществе. Еще К. Маркс в работе, названной институтом Маркса-Энгельса «Философско-экономическими рукописями 1844 года», впервые определяет труд как деятельность, создающую ценности, но ценности двух видов одновременно: ценность, внешнюю человеку, и ценность, внутреннюю ему. Наличие внутренней ценности труда становится его единственной неотчуждаемой собственностью, потенциалом его развития. Именно внутренние изменения конкретного учителя, всего учительского корпуса способны оказывать существенное влияние на изменения образовательной практики.

Основная трудность, сложность для педагога заключается в том, чтобы «сметь измениться», проявить себя самокритичной личностью, в основе чего находятся способности к отрицанию отрицания, к переосмыслению. Наши эмпирические исследования показывают, что в своем большинстве педагоги склонны (или их к этому вынуждают обстоятельства) искать основные проблемы реализации педагогической деятельности вне самих себя (недостатки методической литературы, дефицит времени, требования администрации, сложные ученики и пр.). Оценивая свою деятельность, педагоги стремятся показать, что удастся, и избегают отмечать, обсуждать возникающие у них затруднения.

Перед современным педагогом стоит важный выбор своего профессионального социума культуры, в котором он станет осуществлять свое профессиональное самоопределение. Ему предстоит стать подлинным субъектом своей профессиональной деятельности, принимая на себя весь пафос категории «субъект». «Специфика субъекта заключается в том, что он сам устанавливает свои границы как субъекта, границы своей компетентности, ответственности, начиная этот путь в окрестностях нуля». Нам представляется важным создать условия для того, чтобы профессиональное развитие педагога связывалось с формированием особой профессиональной ментальности в широком жизнедеятельностном контексте.

Наличие субъектов педагогической деятельности, ориентированных на будущее, предполагает поиск возможностей их общения, взаи-

модействия. Возникает потребность организации среды, обеспечивающей диалог индивидуальных профессиональных культур педагогов, обмен идеями и опытом, коллективной мыследеятельности.

Одно из направлений формирования коллективного субъекта, ориентированного на разрешение возникающих в образовательной практике противоречий, можно вычленивать из существующей реальности. Нам хотелось бы обратить внимание на разнообразные конференции, семинары, форумы, в которых участвует значительное количество педагогов. А вот услышаны ли они там? Как и кто организует взаимодействие, управляет процессом коллективной мыследеятельности? Каким образом определяются цели таких событий? Возможны ли переговорные площадки между учеными-теоретиками, учеными-практиками (а такие существуют?), педагогами-исследователями, общественно признанными педагогами-новаторами, «ищущими» и «страждущими» педагогами, административно-управленческим персоналом, представителями государственной власти?

Исходя из поставленных вопросов, нам хотелось бы взглянуть на Всероссийскую научно-методическую конференцию «Современная дидактика и качество образования», которая вот уже два раза проводилась в г. Красноярске. Организаторами конференции выступают Министерство образования и науки Красноярского края, Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Представляется, что такая конференция для Красноярского края вполне закономерное явление. В крае накоплен значительный опыт инновационной деятельности, особенно в направлении развивающего обучения и применения коллективного способа обучения. Конференция «Педагогика развития» дислоцируется в Красноярске уже более полутора десятка лет.

Прежде всего, заслуживает внимания сама тематика конференции. В настоящее время существуют различные подходы к пониманию качества образования. Особую значимость при описании качества образования приобретает подход, который связывается с обеспечением опережающего развития качеств человека, которые, в свою очередь, обеспечивают качество жизни. Образование в этом смысле следует рассматривать как способ становления, реализации нового человека.

Представляется возможным выделить следующие составляющие качества образования: философскую, социально-экономическую, личностную. Задачей образовательной практики становится обеспечение качества образования в целостной совокупности обозначенных составляющих. Каким при этом должен быть дидактический контент, обладающий нормотворческим потенциалом?

Современные дидактические теории, такие, например, как проблемное или эвристическое обучение, ориентируют ученика на учебно-творческую деятельность, направленную как бы «вовне», на решение творческих задач в обучении физике, математике, литературе и т.д. Такая ориентация учебно-творческой деятельности не предполагает задействовать внутренние механизмы творческого саморазвития, самосозидания личности. Современному человеку требуется «живое знание» (В.П. Зинченко), осмысленное, основанное на понимании, имеющее «диалогическое устройство». Для современного педагога культуросообразность становится не синонимом отражения (трансляции) в педагогическом процессе основ культуры и создания условий для адаптации к ним детей, а фактором активного, деятельностного включения как самих себя, так и своих «питомцев» в постоянно изменяющуюся культуру.

С позиций организации коллективной мыследеятельности такая конференция, как «Современная дидактика и качество образования», способна стать местом переговоров, местом для диалога всех заинтересованных в развитии образования сторон. Государство, ставя задачи, обучать каждого всему, обеспечивать равные возможности и условия, может увидеть важность создания условий для развития дидактической мысли, ограниченные возможности реализации государственных целей в настоящий момент. Представители образовательной практики могут осмыслить свою потребность в переходе на новый уровень теоретических абстракций и увидеть возможности их практической реализации, сформировать соответствующий образовательный (самообразовательный) запрос. Ученые, исследователи могут вычленивать то общее, единственное и отдельное, сущность которого проявляется в многообразии образовательных практик. Сотрудничество может способствовать созданию понятийного аппарата, направленного не только на объяснение процессов, происходящих в разных экспериментальных площадках, но и на обеспечение процесса преобразования этих практик в соответствии с современными тенденциями развития общества, на создание возможностей обеспечить преемственность образовательных реформ, на разработку механизмов адаптации универсальных положений к конкретным образовательным реалиям.

Хотелось бы обратить внимание на то, что на подобных конференциях необходимо изыскивать возможности активного включения практикующих педагогов в различные виды общения. Главное видится в поиске способов преодолеть существенный разрыв теории и практики, их взаимное обогащение. После проведения конференций возникает потребность в осмыслении, обработке, интерпретации достигнутых результатов, что предполагает гибкость, конвергентность мышления, движение мысли по «случайным» траекториям. Плодотворной основой для этого

может быть феноменологический подход, являющийся методологической высотой разрешения проблем образования, связанных с саморазвитием человека целостного, помогающий прояснить онтологические основания образования человека целостного, находящиеся в нем самом.

Умение понять новое, вписать его в деятельность профессионального сообщества, сразу отказавшись от уже существующего стереотипа, отражает потребность в новом типе мышления. Достижение значительных эффектов возможно, если изыскиваются способы популяризации и распространения выработанных идей и решений, предполагающие зрелую педагогическую рефлексию у практических работников сферы образования. Для этого нужны люди, способные осуществлять такую деятельность, пространство, которое позволяет заниматься такой деятельностью.

В современных условиях требуется поворот к осознанному поиску группового субъекта, обладающего способностью осуществлять целенаправленный поиск и находить выход для разрешения складывающихся в образовательной практике противоречий в текущий момент. Выход видится в создании региональных научно-образовательных центров подготовки, повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров. Назначение таких центров – постоянное формирование и поиск людей, способных разрешать жизненно важные проблемы образования в контексте современного культурного этапа общественного развития непосредственно на местах, приближенных к практике. Центрам нужно предоставить возможность проектного управления своей деятельностью. Это позволит не создавать новых административно-хозяйственных структур, а собирать группы людей под выполнение конкретных проектов в заданный интервал времени.

Нам представляется, что высказанные суждения позволяют в настоящем разглядеть истоки путей движения педагогического сообщества к образованию будущего. Своевременное выявление, обозначение проблем и трудностей, постановка конкретных задач по поиску способов их успешного разрешения перед педагогическим сообществом позволит на основе коллективной мыследеятельности ускорить выход образования на новый уровень, отвечающий запросам опережающего развития. Сегодня важно создавать условия для проращивания прогрессивных идей, понимая, что каждый из нас отвечает за состояние дел в образовании сегодня и за будущее всего человечества. Так например, стратегический уровень может реализоваться на различных конференциях («Современная дидактика и качество образования», «Педагогика развития»); тактический уровень – в рамках проведения круглых столов, мастер-классов, дискуссии, курсов повышения квалификации; операциональный уровень – при сопровождении исследова-

тельской деятельности педагога, создании сетевого педагогического сообщества.

Библиография

1. Адольф В.А., Ильина Н.Ф. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления. – Красноярск: Поликом, 2007. – 192 с.

2. Адольф В.А., Кукушкин С.Г., и др. Управление в педагогических системах: монография / В.А. Адольф (и др.), под ред. Н.П. Чурляевой. Сиб. гос. аэрокосмич. ун-т. – Красноярск, 2009. – 180 с.

3. Адольф В.А., Степанова И.Ю. Становление методологической компетенции учителя в процессе профессиональной подготовки // Вестник НГУ. – Т 11. В.1. 2010. – С.82-90.

4. Адольф В.А., Степанова И.Ю. Обновление профессиональной подготовки педагога – необходимая утопия. // Высшее образование в России. – №7. – 2010. – с.21-27.

Болотов В.А. Спасибо, Владимир Александрович. Добрый день, коллеги. Можно вернуть слайд, где написано «Исследовательская деятельность педагога»? Вот если слово «педагог» убрать, что-то изменится?

В.А. Нет, не изменится. Я хочу сказать, что под педагогом понимаю некий собирательный образ.

Болотов В.А. Тут нет педагогики, нет дидактики, есть некоторое описание, как готовить исследователя в Сибирском федеральном университете. Где педагог-то?

В.А. Здесь я не совсем согласен. Вопрос в том, что, действительно, этими качествами при хорошей подготовке призван обладать любой студент. Но поскольку педагог, я сразу оговорился, это человек или субъект, который участвует в педагогической деятельности, – этот педагог призван формировать вышеназванные умения у учащегося, значит, в большей степени должен обладать этими качествами.

Мкртчян М.А. А.А. Остапенко в прошлый раз актуализировал вопрос по поводу классификации, особенно в дидактике, если помните. Самое смешное место – это когда начинают классифицировать, не соблюдая нормы классификации. Например, я беру умение делать выводы. На мой взгляд, если человек умеет делать выводы, то всеми остальными умениями он уже обладает. Потому что, если он может делать выводы, то он запросто посмотрит на разные проявления, какие группы есть и получит типологизацию, например. Это классификация или нет?

В.А. Нет, здесь нельзя сказать, что какое-то из умений главное, какое-то важнее. Я не строю иерархию умений. Всеми умениями, может быть, и не нужно обладать. Есть уровни разной деятельности, я говорил об этом. И в рамках уровня нашей деятельности, в рамках уровня понимания этой деятельности, думаю, нельзя. Можно обладать умением делать выводы, можно обладать умением выявлять противоречия, но это не значит, что у меня возникнет умение формулировать гипотезу или организовывать процесс по решению задач. То есть я умею формулировать задачу. А умею ли я осуществлять процесс решения задач, организовывать деятельность по процессу решения задач? А умею ли я моделировать задачу? Умею ли я организовать процесс так, чтобы мои учащиеся смогли сами формулировать эти задачи? Вот это новое умение, оно другого уровня умение.

Мкртчян М.А. Понятно, Владимир Александрович. Вот такой неприятный, честно говоря, вопрос. В педуниверситете Вы студентам рассказываете про то, что такие компоненты есть, или Вы их формируете? Если формируете, можно пару слов сказать, какими дидактическими подходами Вам удаётся формировать эти исследовательские умения?

В.А. Рассказывать об умениях, я думаю, нет смысла. Но студенты, конечно, должны знать, что такие умения у них каким-то образом всё-таки будут вырабатываться. Вот, например, предыдущий докладчик говорил о числе. Понятие числа можно формировать с разных позиций. Можно – с позиции натурального ряда, можно – с позиции интеграла, можно – с позиции проективной геометрии. Рассматривая исторический подход к понятию числа, я имею в виду определённый интеграл, исторический аспект числа как он появляется, в связи с чем, для чего, какие функции выполняет. От натурального числа уже можно перейти к действительному числу, к комплексному числу. Этот подход позволяет формировать соответствующие умения ставить задачи и решать эти задачи по-другому.

Болотов В.А. Владимир Александрович! Вы ещё раз доказываете, что то, о чём Вы сейчас говорите, никакого отношения к педагогике не имеет. Все эти навыки ставятся при изучении курса теории функции комплексного переменного, мой любимый предмет, который я преподавал много лет в университете. Но при чём здесь педагогика? Какое отношение это имеет к школе? Кроме того, это сугубо естественнонаучное определение исследователя, ведь формирующий эксперимент по Л.С. Выготскому – это совсем другой сюжет. И для учителя, скорее, важно работать не в парадигме научного исследования.

Возглас из зала. Другой предмет.

Болотов В.А. Владимир Александрович, для меня эта ситуация выглядит так: всё здесь у Вас правильно и верно, но школы нет, ребёнка нет, ну и так далее.

Ведущая. Это не вопрос?

В.А. Вопрос в том, что все, о чём здесь сказано, мы реализуем со своими студентами через определённый круг профессиональных задач. И по этому поводу у нас даже изданы монографии и учебные пособия. Поэтому, может, ученика здесь явно нет, но есть студент – будущий педагог, а он тоже ученик.

Троицкий Ю.Л.

КУЛЬТУРА ПРЕДМЕТНОГО МЫШЛЕНИЯ КАК ОСНОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ

В системе гуманитарного образования резко возрастает роль репрезентации различных феноменов, например, исторических событий. Это связано не только с реальным ростом событийности, но и с той ролью, которую эти феномены играют в структуре убеждающих практик, таких как СМИ и иные практики манипулирования массовым сознанием. Однако трудности представления событий (например, в курсе отечественной истории) тоже увеличиваются. Это обусловлено, прежде всего, возрастающей тенденцией борьбы с фальсификациями отдельных сюжетов нашей истории. Достаточно вспомнить различные передачи на телевидении («Суд истории», например, и не только), а также вызванные ими дискуссии. В связи с этим весьма важно продумать те методологические и эпистемологические основания, которые могли быть положены в представление событийных сюжетов в учебных произведениях. На мой взгляд, необходимо построить такую типологию репрезентирующих описаний, которая бы стала инструментом для идентификации и давала бы некие способы работы с ним. Я предлагаю следующую типологию.

Первый тип репрезентаций (событийных и не только событийных) – это *нарративы* с предельно нейтральным описанием хронотопа события. Здесь единицей письма («письмо» в понимании Барта) такого представления может стать *примарный факт*. Примарный факт – это термин источниковедения, означающий неразлагаемый, минимальный атом информации о чем-либо. Это модальность действительного. И требование к этому типу наррации – быть максимально полной и разнообразной.

Что такое полнота и разнообразие описания некоторого события? Если верить известным американским студиям по риторике и письму,

это когда одно и то же событие описано как минимум четырьмя ключевыми стратегиями. Событие описано метонимически (современник события), синекдохически (потомок, историк, например), метафорически (иностранец) и иронически (смеховая позиция). Такое описание и дает полноту и разнообразие. Но за полноту описания мы расплачиваемся противоречивостью того, что получаем. Либо полнота и противоречивое описание, либо непротиворечивое, но заведомая неполнота.

Второй тип репрезентаций – это различные *интерпретации* события, лежащие в области научных исследований. Единицей таких репрезентаций может быть *аргумент*. Это модальность возможного. Если первое – это модальность действительного, то второй тип – модальность возможного. Требование к сциентистскому нарративу – быть непротиворечивым и объяснять по возможности суть события. Суть события, по-моему, можно определить через выделение инварианта нескольких различных описаний этого события.

Третий тип – разнообразные *мифологические построения* вокруг события. Единицей таких описаний может быть, к примеру, *архетипический фрейм*. Это модальность желаемого. Свойство мифологического, мифоподобного описания – быть узнаваемым. Что делают часто ньюсмейкеры? Для того чтобы придать пустяку роль исторического события и сделать так, чтобы люди обратили на него внимание, запомнили, они часто создают некий мифологический образ события, архетипические аллюзии. Это, как и любые неосознаваемые вещи, всегда сильно действует.

Наконец, четвертый тип представления событийности – собственно *фальсификация*. Единицей фальсификационных репрезентаций является, например, идеологема. Это пространство должного. Требование к фальсификации – быть убедительной.

Предлагаемая типология с развернутыми критериями может стать базой для экспертных оценок того или иного исторического или политического события.

Переводя разговор собственно в дидактическую плоскость, мы должны говорить о подходе школы понимания на антропологических, историко-культурных основаниях. Согласно предположению Валерия Тюпы, история человеческой культуры знает 4 основных модуса сознания: роевое, ролевое, уединенное, и конвергентное. Каждому из этих модусов сознания четко соответствует некоторая модальность знания и тип обучения. Так, роевому модусу сознания (условно исторически это первобытность и архаические типы сознания) соответствует модальность готового репродуктивного знания, которая предполагает запоминание в качестве основного вида учебной деятельности (если так можно выразиться) первобытного человека. Авторитарному – модальность

убеждения, предполагающая заказность. Уединенному – модальность мнения, предполагающая дискутирование. Ну и, наконец, четвертому, как бы высшему, конвергентному – модальность понимания (т.е. поискового креативного знания) предполагающая согласование мнений. И здесь очень важно следующее: запоминание – это основное звено не только речевого, но и авторитарного учебного процесса. Подобно тому, как мнение – ключевой компонент не только полемики диалога, но и диалога согласия.

И в заключение хотелось бы собственно подойти к определению, что же такое культура предметного мышления. Сказанное значимо, прежде всего, для статуса истины в сознании ребенка, школьника, чье отношение к миру столь явственно опосредовано взаимодействием с сознанием другого человека: взрослого – с одной стороны, сверстника – с другой. Задача школы понимания – пройти между Сциллой авторитарности и Харибдой уединенности, организовав урок как коммуникативное событие солидарного поиска конвергентной истины, требующего, по Бахтину, множественности различных сознаний. Глубина понимания, креативность мышления и текстопорождения, развитость вкуса (вкуса в кантовском смысле) в комплексе составляют то, что может быть названо культурой предметного мышления: исторического, математического, биологического, художественного и т.д.

Стратегическая цель коммуникативной дидактики – воспитание культуры соответствующего предметного мышления, и если мы говорим о развивающей образовательной среде в значительной степени – создание условий для самоформирования этого мышления, а не накопление знаний и формирование умений и навыков. Но важная оговорка: приоритетность одних моментов, разумеется, не означает игнорирование других. Без знания нет понимания. Без умения нет творчества. Без навыка нет вкуса. Знания без понимания, умения без творчества и навыка без вкуса, конечно, увы, вероятны. Однако, они представляют собой широко распространенный производственный брак образовательной системы.

Сергоманов П.А. Я бы хотел попросить Вас отнестись к предыдущим двум докладчикам. В связи с тем, что тема нашей работы «Основания перспективных дидактических исследований и инноваций», хотелось бы как-либо соотнести Ваш доклад и доклады других участников. Я неслучайно прошу это сделать Вас, так как Вы специалист по «тексту» и по «пониманию». Ваш текст производит сильное эстетическое впечатление. Учитывая другие стороны, основания, попробуйте соотнести свой доклад с другими, выскажите свое отношение, впечатление.

Ю.Л. С моей точки зрения, у нас в основаниях есть несовпадающие вещи. Относительно доклада Александра Анатольевича (Попова): хотя в основаниях его доклада лежат нормальные, человеческие идеи, но некоторое смещение все же происходит. С одной стороны, есть нормальная менеджерская работа: заказы надо выполнять, потому все делается за деньги – и это нормально. С другой стороны, многие проекты Александра как бы специально, намеренно делаются без всякой привязки к местности, в том смысле, что они не соотносятся с возможностями. Тогда их имеет смысл отнести к предельно виртуальному пространству, к предельно возможным проектам типа бумажной архитектуры либо пред-а-порте в моде. Большинство выступающих отчасти исходят из советской дидактики и методики, в которой выросли. Я это говорю прежде всего про себя. При этом не случайно Александр говорил о теории среднего уровня¹². На мой взгляд, тренд в современных гуманитарных областях движется в сторону перемещения значимости простой дескрипции к конструированию. Пример этого – проективный словарь русского языка М. Эпштейна, российско-американского лингвиста, филолога. Что это такое? Это «формолирование», вернее, высказывание тех слов, в расширение лингвистического запаса русского языка, которых реально нет, которые не описаны, но насущность которых назрела, и они мыслящими лингвистами ощущаются интуитивно. Часть из них уйдет, а часть явно войдет в лексикон будущих словарей. Это очень интересная и важная работа. Подобные примеры можно привести с проективным словарем по философии и т.д. Сейчас во многих областях создаются вещи, которых нет, но потребность в которых назревает. Этот подход дидактике очень полезен. Кажется, на второй конференции мы говорили, что было бы хорошо открыть страничку на сайте и – по принципу википедии – составить энциклопедию по дидактике, за счет совместной работы различных специалистов. Но, к сожалению, этого не было сделано. Отсюда, на мой взгляд, такой разницей в подходах. Нужен словарь, нужен тезаурус ...

Сергоманов П.А. Я хочу сделать дополнение к своему же вопросу. В плане сравнения будет очень интересная картина. Я благодарен за доклад Михаила Владимировича (Кларина), в котором представлены реальные основания для того, чтобы обсуждать и строить новую дидактику. Этим основанием являются новые явления. Они не являются образовательными, но, будучи осмысленными как образовательные, они прямо и органично отвечают на вопрос о новой дидактике. Нужно помещать процессы работы со взрослыми в образовательную рамку и смотреть, что там происходит (например, научение людей, трансляция

¹² Здесь ссылка не на публикуемую в данном сборнике статью, а на доклад.

опыта и т.д.). Работа людей, которые учат взрослых, по аналогии похожа на работу компьютерщиков, это некоторая «автоматизация» того, что выросло, но что можно сделать быстрее, интереснее за счет компоновки. Получается достаточно четкий круг проблем, и мне хотелось спросить у Вас (обращается к М.В. Кларину): а каким Вы видите спектр новых феноменов, которые можно в этой связи выделить?

В отличие от этого, у Александра Анатольевича я хотел бы спросить, что означает Ваша таблица? Если это проект, то для него нужно совершенно другое основание. При этом он может восприниматься как пустой, безосновательный или, наоборот, основательный и непустой. Но, зная биографию персоны, можно утверждать, что это не пустая тематика.

И второе, Ваше выступление, Юрий Львович. Фактически предлагается культура предметного мышления, подается некоторая достаточно внятная, ясная, понятная модель. А далее, обсуждая предмет, я бы ставил многоточие. Я имею в виду предмет не как «учебный предмет», а как полагание того, что есть передо мной. Например, полагание в проектной рамке, социальной рамке...

Болотов В.А. Продолжая Вашу линию, я хочу отнестись к докладчикам. Михаил Кларин раскрывал логику, связанную с образованием взрослых. Понятны основания, понятны шаги. Там можно обсуждать, уточнять, что и было сделано.

Что делал Александр Попов – он занимался номинациями. Это традиционный сюжет у Саши. Он выходит и говорит: «Двадцать восемь позиций». Откуда они взялись, как они связаны? А потом дает еще двадцать восемь позиций, и хочется спросить, как эти 28 связаны с предыдущими. Все время ситуация ограничивается его фразой «я так думаю». Хочется его спросить: ты ученый или тебе так кажется? Спросишь про основания – он делает ссылки на Ясперса и т.д. Но хочется сказать, зачем Вы нас пугаете этими фамилиями? Мы тоже многих знаем. Хочется понять его логику.

И сюжет Троицкого Ю.Л.: на мой взгляд, его выступление – это очень красивое эссе. Если бы еще русских было больше слов, совсем было бы хорошо.

Кроме понимания предмета, в любой новой дидактике, принципиально отличной от дидактики Я.А. Коменского, не должно быть одного правильного ответа. На вызовы завтрашнего дня нужно предлагать несколько вариантов, при этом очень важно не уйти в бесконечную относительность. Нужно исходить из тезиса, что «мира нет, есть только моя картинка этого мира», все относительно. Поэтому нет одного правильного ответа, но вместе с тем где-то указывается способ, как искать, вы-

рабатывать общий ответ. Для меня этот инвариантный элемент должен быть в дидактике.

Троицкий Ю.Л. Коллеги, простите за иностранные слова. Но на самом деле сейчас есть новое направление – «нарративная медицина». «Нарратив» – это сюжеты и повествования. Когда мы едем в автобусе и друг другу рассказываем, что за день случилось, мы занимаемся нарративизацией своей жизни, то есть нарративом. Это слово сейчас в России довольно широко употребляется. У меня основания следующие. По-моему, в математике есть такое убеждение: чем меньше в основаниях лежит предельных допущений (например, аксиом), тем прочнее здание постройки. Т.е. аксиом не должно быть слишком много.

Ковалева Т.М. Но и не должно быть слишком мало.

Троицкий Ю.Л. Да, но вот геометрия Н.И. Лобачевского или классическая геометрия не имеет много оснований. В этом смысле чем сложнее постройка основания некоей дидактики, тем больше подозрений на то, что она придуманная. Например, в чем концептуальная проблема школы «диалога культур»? В основу В.С. Библер положил европейско-центристскую схему – каждый класс осваивает ту или иную культурную эпоху. Первый и второй – точки удивления; третий, четвертый – античная культура. Там «тонкая», замечательная, красивая бумажная концепция, в хорошем смысле этого слова. Дальше Средневековье, Новое время и, наконец, двадцатый век, с полилогом разных культур. Т.е. в этот круг не входят Восток (Япония, Китай), Азия, Африка и т.д. И в этом проблема.

Впервые критику развивающего обучения В. Давыдова, Д. Эльконина высказал В. Библер. Мощностью методологической позиции В.С. Библиера в том, что он указал, почему несостоятельны теоретические основания системы развивающего обучения. Потому, что они исходят из гегелевской схемы «от абстрактного к конкретному», а эта схема, в свою очередь, обречена эпохой ее открытия. XX век, насыщен разными открытиями, особенно физическими, которые не помещаются в эту схему. На одной знаменитой английской конференции В.С. Библер и В.И. Тюпа схлестнулись в теоретическом споре. В.И. Тюпа показал, что само мышление В.С. Библиера по всем векторам – уединенного типа, а конвергентное мышление он не экспрессирует (он диалогист). Поэтому когда мы думали про школу понимания, то поставили вопрос, что является универсальной характеристикой любой культурной системы? Как культура рождает смыслы? И тогда появляется схема: «значения», «смысл» и «новое значение» – это и есть та универсальная формула, которая со временем будет сметена другими представлениями. Но покуда существует нынешняя наша парадиг-

мальная ситуация, особенно ситуация неопределенности, нестабильности, это будет являться универсальным основанием, которое можно положить в аксиоматику образовательного подхода. И оно является достаточно простым (в смысле красоты математического подхода) и достаточно инструментальным: как культура себя мыслит, как она раздает смыслы, способы, смыслопроизводства, текстопроизводства.

Громыко Н.В. Всем известно, что школа «диалога культур» проблематизирована и по другим основаниям, например, выход детей в бесконечное постижение текстовой культуры, создание плацдарма, где они могли бы это применять, приводило к тому, что дети теряли интерес и мотивацию к учению.

Ю.Л. Дети, к примеру, в новосибирском классе, те, которые единственные шли строго по концепции В.С. Библера, были доведены максимум до 8 класса, а Курганов, который плоть от плоти библиерианец, правда отчасти и РОшник, довел детей до 9 класса.

Громыко Н.В. Я говорю, в чем недостаточность дидактики этой школы. Фиксированность на освоении элементов культуры, через тексты, через понимание и только, вывод в слой мышления, при отсутствии вывода в слой действия, приводило к тому, что дети теряли мотивацию к обучению.

У меня к Вам следующий вопрос: во-первых, как у Вас представлен слой действия, если Вы кладете это как основной элемент дидактики? Во-вторых, у меня тут какие аналогии, раз уж заговорили: «креативное мышление» – «критика чистого разума», «вкус» – это способности суждения, а вот «критику практического разума» вы заменили «глубиной понимания». Немецкая культура так не развивалась.

Итак, как для вас представлен слой работы с действием? Как там представлена работа с пониманием в слое действия? И почему Вы об этом не говорите, хотя сегодня вопрос заключается в том, как правильно организовать процесс действия, потому что все всё знают, но никто не действует.

Ю.Л. На самом деле не все всё знают. Как выясняется, это некоторая иллюзия. Дидактически наш подход выглядит следующим образом: от субъективности к субъектности. То есть традиционно существует пресловутое отчуждение ребенка от истории, где учитель ему рассказывает учебник, а ему – ребенку зачем-то это надо знать. У нас это сделано следующим образом: дети пишут сами историю, но это не фэнтези. Готовятся специальные конструкторы, есть даже электронная мультимедийная система. Таким образом, учебное действие – это авторская версия изложения исторической эпохи (которая мотивирована, так как обсуждается, доказывается в споре с другими детьми).

Ковалева Т.М. Вернусь к вчерашней схеме про двойную природу принципов. Все-таки если принцип претендует на то, что он онтологический, делая ход из предельной рамки: вся Ваша дидактика – это дидактика, где понимание имеет предельную функцию. Поскольку уже отстроена онтология мышления, многие в ней самоопределились, то Вы либо строите отдельную онтологию сознания, либо она у вас становится инженерным фрагментом. Тогда так и говорите: чтобы в современном мире реализовывать технологию мышления, надо фрагмент про обустройство коммуникативной дидактики вставлять туда инженерно. Таким образом, для Вас должен быть главным вопрос: Вы двигаетесь инженерным ходом или начинаете претендовать на какой-то новый предельный принцип дидактики, который был пропущен?

Ю.Л. Наш предельный принцип следующий: создание условий для формирования (самоформирования) культуры предметного мышления. Синтез происходит в мышлении ребенка. Это не означает, что нет рефлексивных прорывов, рефлексивной работы по метапредметным вещам и т.д. Но я считаю, что совершенно искусственно выносить эту работу в качестве отдельного учебного предмета, метапредмета, поскольку в реальной ткани конкретного урока сосуществуют предельно эмпирические, теоретические, методологические и прочие вещи.

Сергоманов П.А. Поставим точку.

Васильев В.Г.

О ДИДАКТИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМАТИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*...развивать в человеке
можно только мышление.*

П.Г. Щедровицкий

Введение новых образовательных стандартов в профессиональном образовании остро и конкретно поставило перед педагогическим корпусом учебных заведений вопрос об овладении методами и практиками формирования общих и профессиональных компетенций.

Политически компетентностный подход победил, но его реализация требует новых образовательных практик и технологий, другой, инновационной дидактики. Все это обостряет основное противоречие, лежащее между требованиями инновационной экономики, реализуемыми в компетентностном подходе, и сложившимися нормами и стереотипами в профессиональной образовательной практике.

Основным признаком этого противоречия является оторванность, независимость системы профессионального образования от экономических и социальных институтов, решающих основную задачу воспроизводства своих производительных сил, связанную в том числе со сменой поколений [1]. Многие учебные заведения просто забыли, зачем, для решения каких задач они создавались, что превращает систему профессионального образования в структуру «иерархий» [2]. Такая оторванность позволяет менять цели и предназначение учебных заведений, формирует «ложную мотивацию» [3]. Все это заставляет крепко держаться за классно-урочную или лекционно-семинарскую систему организации учебного процесса, формально относиться к учебным и производственным практикам.

Второй признак указанного противоречия может быть понят из тезиса Л.С. Выготского о том, что всякая психическая функция, лежащая в основе какой-либо деятельности, только в этой деятельности и становится. Применительно к образованию это выглядит так: «Развитие психологической основы обучения... не предшествует началу обучения, а совершается в неразрывной внутренней связи с ним, в ходе поступательного движения» [5]. Из этого тезиса следует, что всякая профессиональная компетенция может быть сформирована только в профессиональной деятельности, в ее опосредованных или распределенных формах. Разве можно научить ребенка писать, если в основное учебное время только рассказывать и показывать, как надо писать, а ручку и бумагу давать иногда, во «внеурочной деятельности». Например, В.В. Давыдов утверждал, что познавательная потребность, лежащая в основе учебной деятельности, в самой учебной деятельности и формируется [4].

Третий признак данного противоречия связан с ведущей деятельностью в студенческом возрасте. Мы не знаем до конца, что это за деятельность и какие новообразования в человеке она должна сформировать. Ясно, что это не учебная деятельность, которая является ведущей в начальной школе. А по стандарту аудиторная и самостоятельная работа студента должна занимать 54 часа в неделю. Отсюда вывод: какая бы ни была ведущая деятельность в студенческом возрасте, если она не связана с овладением профессией, времени на нее в жизни студента практически нет. А лекционно-семинарская система обучения с зубрежкой во время самостоятельной работы ведущей деятельностью быть не может по определению.

Так возникают основные задачи поиска оснований для новой дидактики.

1. Определиться с ведущей деятельностью в студенческом возрасте. Решить, какие основные новообразования развиваются в этой деятельности.

2. Как эти новообразования и сама ведущая деятельность связаны с формированием профессиональных компетенций, со становящимся умением решать профессиональные задачи?

Первая задача – стратегическая, вторая – тактическая. Прежде всего, заметим, что студенческий возраст – возраст молодости является последним не взрослым возрастом [6, 7]. Поэтому одним из основных новообразований этого возраста является ответственность. Ответственность как норма, как содержание жизнедеятельности, как главный признак взрослости. Наши исследования показывают: воспитание ответственности базируется на опыте ответственных действий, ценности коллективной деятельности и собственного вклада в коллективный продукт, как опыта и способа самореализации личности. Поскольку окончание студенческого возраста означает переход во взрослую жизнь, то это должно означать и смену ведущей деятельности. Основным признаком современной социально-экономической практики является инновационность и эффективность. Открывая новое и преодолевая его в старое, мы задаем шаг развития общества и развиваем себя.

Поэтому наша основная *гипотеза* состоит в том, что *взрослый человек должен быть способен сам определять, организовывать и создавать свои ведущие деятельности и соответствующие им человеческие сообщества*. Удерживая по Л.С. Выготскому единство деятельности и психической самоорганизации человека, следует полагать, что человек должен *обладать для такой способности соответствующим мышлением*. Тогда *ведущей деятельностью в студенческом возрасте является коллективная мыследеятельность*.

Поиск форм этой коллективной мыследеятельности, соответственных разным содержаниям профессионального образования, есть задача новой дидактики. Например, опыт коллективной мыследеятельности при обучении в вузе был получен на психолого-педагогическом факультете Красноярского госуниверситета [8].

Итак, в отличие от Я.А. Коменского, который полагал овладение знанием в основание формирования навыка или практического действия, в современном образовании в основание формирования способности к решению профессиональных задач следует полагать коллективную мыследеятельность, включающую опыт индивидуального инициативного ответственного действия [9].

Это можно положить как основной принцип новой дидактики.

Вторая гипотеза связана с тем, что *в мыследеятельности наиболее ярко раскрывается «биение прикладного знания»* [9]. Это позволяет выдвинуть второй принцип, который можно назвать *принципом второй идеальной формы*. Психологический механизм этого принципа основан на акте развития Б.Д. Эльконина [10].

Не вдаваясь в обоснования и педагогические техники, обозначим второй принцип в виде последовательных шагов.

1. Коллективные исследования, проектирования, ОДИ, интенсивные семинары по созданию индивидуального проекта задания на практику с целью формирования компетенций на продуктивном уровне и их оценка. Создание первой идеальной формы.

2. Прохождение практики (явление реальной формы), оценка результатов.

3. Анализ практики, выделение разрывов проекта и его реализации.

4. Моделирование разрывов, постановка задач для их разрешения, решение этих задач.

5. Сборка продуктивных результатов.

6. Создание нового проекта, его оценка и оценка сформированных компетенций.

Пункты 3–6 – процесс создания второй идеальной формы.

Вторая идеальная форма по содержанию должна опережать реальную практику. Только тогда выпускник (точнее, его мышление) готов к созданию опережающих, инновационных проектов и практик. Образно говоря, вторая идеальная форма в образовании – это основа, потенциал человека для броска в будущее.

Библиография

1. Васильев В.Г., Богданов Д.А. Воспроизводство движущих сил инновационной экономики в профессиональном образовании // Материалы конференции «Педагогика развития». – Красноярск, 2010.

2. Питер Л. Дж. http://en.wikipedia.org/wiki/Laurence_J._Peter

3. Реморенко И.М.. Ложная мотивация профессионального образования // Вести образования. – 2010. – №23.

4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: Интор, 1986.

5. Выгодский Л.С. Собр. Соч. В 6 т. Т. 2. – М., 1983. – С. 243.

6. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопр. психол. – 1996. – № 5. – С. 38-50.

7. Богданов Д.А., Васильев В.Г. О молодежи: исторический возраст и периодизации // Перемены. – М.: «Эврика», 2008. – № 2. – С. 86-98.

8. Аронов А.М, Васильев В.Г., Фрумин И.Д., Хасан Б.И. Комплексный психолого-педагогический эксперимент: методич. пособ. // КГУ, Красноярск, 1994. – С. 58.

9. Блинов Г.Н., Васильев В.Г., Носков Н.Н. Концепция прикладного знания // Материалы конференции «Педагогика развития». – Красноярск, 2010.

10. Эльконин Б.Д. Основания прикладной психологии развития //Материалы конференции «Педагогика развития». Ч. 1. – Красноярск, 1995.

Тезис из доклада. Поскольку окончание студенческого возраста есть переход во взрослую жизнь, то это должно означать и смену ведущей деятельности. Гипотеза состоит в том, что взрослый человек должен быть способен сам определять свою ведущую деятельность, соответствующие им человеческие сообщества, и обладать для этого соответствующим мышлением – ключевая способность современного человека. Это не объективная данность, а субъективная способность, это признак современного взрослого. Тогда ведущей деятельностью в студенческом возрасте является коллективная мыследеятельность.

Вопрос. Откуда такой вывод?

В.Г. У меня здесь два ключевых слова: «коллективная» и «мыследеятельность». То есть не способность к индивидуальной полной мыследеятельности, а для меня как раз в основе способности определять свою ведущую деятельность в полной схеме – это есть мыследеятельность. А коллективная связана с интериоризацией тех способностей, которые лежат в основе способности организовывать и проживать собственную ведущую деятельность.

Ковалёва Т.М. Когда читаешь данную гипотезу, то возникает некоторое ощущение ее натурализма. Если двигаться в возрастной логике Д.Б. Эльконина. Возрастные периоды им были промыслены так, что в них развивается нечто коллективное как механизм и в них же заложена интериоризация. Дошкольный возраст – это игровая деятельность, в которой коллективная форма схвачена, а потом она интериоризируется.

Здесь разведено: в студенческом возрасте идёт коллективная мыследеятельность, а переход во взрослом состоянии связан с интериоризацией там на уровне человека и выборе ведущей деятельности. Сам момент логичности виден в натуральности попытки схватить интериоризацию присвоения в индивидуальной форме разведено по возрастам.

В.Г. Когда мы начинаем обсуждать учебную деятельность и возраст, сложности состоят в следующем. Прямая задача – формирование способности к учебной деятельности: уметь учиться, рефлексировать, планировать и т.д. – определенный тип теоретического мышления. Потом неизвестный скачок – это и есть предельный переход. Эльконин Б.Д. говорит, что новообразованием в этом является способность видеть себя как другого. Это принципиальное изменение сознания. Простая схема – пустая голова, потом человек видит себя как другого внутри.

Что происходит в результате подростковой деятельности, что является образованием в этом возрасте? Но в это место (показывает на слайд) я полагаю такую гипотезу. Опыт мыследеятельности для меня сейчас предельный. Т.е. лучшей формы деятельности нет. Так исторически сложилось, что люди благодаря прорывным вещам что-то сотворили. Теперь из этой рамки можно понимать, что такое игра. Игра – это определенная форма мыследеятельности. Учебная деятельность тоже форма мыследеятельности. Следовательно, отсюда получается абсолют такой, везде мыследеятельность, но в каких формах? Осталось понять формы, а эти формы есть ведущий вид деятельности в определенном возрасте. Здесь я не могу до конца понять, как должна быть наполнена *коллективная* мыследеятельность, т.е. раскрываем в этом месте процесс интериоризации.

Продолжение доклада.

Болотов В.А. У меня два момента. Вы называете профессиональное образование. Я бы разводил высшее профессиональное образование и среднее. Если нет разведения, то вообще ничего непонятно, т.к. предназначение разных высших учебных заведений, уже не говорю про техникумы, разное. Сейчас появились исследовательские университеты в России, у которых одно предназначение. Я вполне допускаю, что там другие виды ведущей деятельности. А есть университеты или высшая школа – «ширпотреб», которая даёт высшее общее образование. Такие школы в мире есть как тип, как вид. И в России такие университеты есть. И я вполне допускаю, что там иные ведущие деятельности. Это первое.

У Вас я читаю «профессиональное образование» и прошу уточнить, что за этим стоит. Любые техникумы, любые вузы?

В.Г. Я сейчас говорю не о техникумах и вузах, а о том, что меня не устраивает система профессионального образования и почему. Я говорю об образовании, а не о системе образования.

Болотов В.А. Вы употребляли слово «профессиональная программа», «стандарты», которые утверждены законом.

В.Г. Нет. У меня задача их писать!

Болотов В.А. Какая разница? Программы же пишутся для разных вузов. Предназначение разное.

В.Г. Это другое, это про заказ. Я говорю, о принципах. Да, напишут стандарты. Вы же придете и скажете: любые вузы могут реализовать стандарты.

Болотов В.А. В магистратуре любого вуза 70% произвола, авторской свободы. Какой тут стандарт?

В.Г. Какой бы ни был стандарт, его реализация в виде основной образовательной программы для меня не в учебном учреждении, а по принципу, что лежит в основании. Если мы не понимаем, что у нас там творится в этом возрасте, то какие могут быть занятия? Только лекции и семинары – классно-урочная система.

Болотов В.А. И второе. Откуда гипотеза, что учреждения профессионального образования, неважно какого уровня, имеют только один вид ведущей деятельности. Почему, например, не может быть у 1-2-го курсов один вид деятельности, а у старшего курса – другой?

В.Г. Ответ простой. Потому что в начальной школе, по какой бы они системе ни работали, что в первом классе, что в четвертом, ведущей деятельностью является учебная. А формы могут быть разные.

Болотов В.А. Т.е. по аналогии с начальной школой.

Ковалёва Т.М. Нельзя так отвечать: «Потому что так придумала начальная школа». Дело в том, что не отрефлексировали в научном сообществе основания, по которым мы мистически делали: начальная школа – одно, подростковая школа – другое. Поэтому возникает ряд вопросов. Первый вопрос: на каких основаниях они так положили? Может, они не думали. Нельзя так отвечать: «Раз они так сделали, и мы так сделали». Может быть, они ошиблись. Здесь я не про то, как отвечать на вопрос или замечания. Вопрос здесь стоит о том, как нам всем надо думать.

В.Г. Вот я и говорю, давайте думать. Я пока в своей думании полагаю, что есть в ведущей деятельности, какие там могут быть формы. Здесь я привел только один пример на втором принципе. И связано это даже не с предметным обучением, а с практикой. Я выдвигаю свою гипотезу. Может быть и две формы, предлагайте, может, я и соглашусь.

Кларин М.В. Виктор Георгиевич, в режиме обсуждения. Про то, что я сейчас скажу, интересно думать совместно. Я вижу это как гипотезу, и не торопился бы делать следующие шаги. Моё предложение: сделать шаг назад перед гипотезой и посмотреть на ее основания, либо чтобы уточнить, либо параллельно с этой гипотезой выдвинуть еще хотя бы одну. Возможен ли другой вид ведущей деятельности? У меня есть предположение, что может быть не одна ведущая деятельность. Как это гипотетически проверить? Вижу простой ход: посмотреть на антропологические основания. Грубо говоря, посмотреть на психологические исследования, на модели. Скажем, есть модель Э. Эриксона. Там восемь стадий жизненного цикла человека, и парочка из них приходится на этот возраст. Она очень обобщенная, не дает четкой картины. Возьмем В.И. Слободчикова. Там четыре стадии, картина очень укрупненная. Тогда можем посмотреть, какие еще гипотетические ва-

рианты видов ведущей деятельности можно здесь положить в основание. И, прежде чем идти дальше, остановиться на самой гипотезе и в конструктивной форме посмотреть, что будет, если мы положим другую ведущую деятельность? У меня есть своя гипотеза, я сейчас не хочу ее развивать. Но что будет, если мы положим другое и получим две рабочие модели. Тогда мы можем вернуться и посмотреть, к каким дидактическим выводам они приведут. Мне кажется, что сам ход, который Виктор Георгиевич здесь разворачивает, очень продуктивный.

В.Г. Вот если бы Вы назвали ведущие деятельности. Я лет восемь слышу про ведущую деятельность в старшей школе, например. Но никто ни разу не назвал более или менее приемлемой, кроме мыследеятельностной, на мой взгляд.

Кларин М.В. Есть деятельность по профессиональному самоопределению. Есть деятельность по включению в новую профессиональную деятельность, включению себя в профессиональное микросообщество. Я сейчас не шлифую слова и выражения. Это мой рабочий вариант, и мне кажется, он не лучше, но и не хуже другого.

Мкртчян М.А. Здесь, на мой взгляд, смешаны две вещи. Надо понять, Виктор Георгиевич, какой вопрос здесь ставится. Одно дело, вопрос возраста. Тогда причем тут профессия? Но если Вы обсуждаете старший школьный возраст и начальный студенческий возраст или вузовский возраст, неважно, как их назовем. Если Вас интересует, что обеспечивает в этом возрасте развитие, и в связи с этим, Вы ищете ведущую деятельность, то этот вопрос достаточно ясно поставлен. И тут совершенно ни при чем профессия. Человек в этом возрасте может совсем не приобретать никакую профессию, но какой-то деятельностью заниматься и обеспечивать себе развивающую жизнь.

Теперь, когда Вы говорите о профессиональном образовании, тут уже возраст неважен, потому что здесь другой вопрос возникает. Для того чтобы осваивать данную профессию, какие виды деятельности должны быть организованы? Здесь уже возраст неважен. Этот вопрос может стоять как после сорока лет, так и в младшем возрасте. Поэтому это надо развести. Это совсем разные вещи.

Могу сейчас сказать игровой тезис. Возможно, что деятельность по освоению профессии сильно противостоит развитию. Оно не приобретается через какие-либо ведущие виды деятельности. И как уже сказал Михаил Владимирович, возможно, в студенческом возрасте ведущая деятельность – это деятельность по приобретению профессии. Это первое моё замечание.

В.Г. Я развожу. Для меня важна не задача получения профессии. Я говорю про возраст, который является наиболее возможным для фор-

мирования ответственности. Это же схема, а не эмпирические факты, которые сейчас перечисляли относительно: может, так, а может, так. Потому что я это связываю с пониманием формирования ответственности. Не ответственного действия, а поведения в широком смысле. А Вы его снимаете, потому что Вы говорите: «Он учится и учится», – и не говорите, кем он будет. Я принципиально говорю про дидактические основания: возможно ли этот возраст считать становлением профессионализма в принципе. Тогда возможно понимание и получение профессии, может быть, даже той, которой еще нет. Для меня ключевой вопрос (я об этом уже говорил и не раз) – два вектора педагогического развития: воспроизводство культуры в связи с появлением подрастающего поколения (со сменой поколений) и производство новой культуры. Это две педагогические задачи.

Мкртчян М.А. И второе. Мне кажется, что я Вас понял, но у меня в голове не укладывается, что, используя словосочетание «коллективная мыследеятельность», можно предположить, что бывают разные виды мыследеятельности. Мыследеятельность всегда коллективная! Другой мыследеятельности не бывает! Это во-первых.

Во вторых, мыследеятельность индифферентна к возрасту. А то по Вашему получается, что до студенческого возраста неколлективная мыследеятельность, после студенческого возраста неколлективная мыследеятельность, только в студенческом возрасте коллективная?

Теперь про ответственность. Если мы с ребенком работаем с раннего возраста и правильно проводим через эти все виды деятельности, то он всю жизнь, все время бывает во всех ситуациях. У него формируются и чувства, и способы ответственности, и он как раз осваивает коллективную мыследеятельность. И теперь мы должны полагать, что студент неправильно прошел предыдущие этапы жизни? И безответственно, и без коллективной мыследеятельности? И теперь выдвинем основную задачу, чтобы он стал ответственным и осваивал как главный вид деятельности коллективную мыследеятельность? Не понимаю постановки вопроса.

В.Г. Л.С. Выготский говорил, что всякая психическая функция появляется на свет дважды: сначала между людьми как отношения, а затем внутри – это процесс интериоризации. Вот теперь вопрос. А где она и как появилась раньше? Но вот нет этой способности в человечестве. Как она попадает между людьми? Поэтому есть ключевая гипотеза (она высказана в моей давней статье). Всякая психическая функция появляется как коллективная рефлексия предыдущей. По этому поводу есть студенческие исследования: как формируется воображение в детском возрасте – четыре этапа. Вот поэтому мыследеятельность коллек-

тивная, как коллективная рефлексия. Вы скажете: «Конечно, рефлексия, как высшая форма, коллективная, потому что она обращена. И коммуникация коллективная, мышление коллективное». Под словом «коллективное» я подчеркиваю период, когда люди понимают смыслы. Для меня обнаружение смысла в работах Алексеева (то, что он называл рефлексией и рационализацией смыслов). И как только смысл обнаруживается, он превращается в содержание образования (хотите – в знание, хотите – в способности), но момент обнаружения смысла коллективен. Вот почему я говорю «коллективная».

Осмоловская И.М. Для себя я проблематизировала место ведущую деятельность взрослого. На мой взгляд, главная характеристика взрослого, т.е. зрелого человека – это продуктивность. И тогда если идти от этой продуктивности можно понимать ведущую деятельность в предельном смысле – это труд, т.е. деятельность, имеющая целью других людей и удовлетворение потребности других. И танцевать отсюда. Это длинный разговор. Но для меня важна продуктивность как главная характеристика взрослого.

В.Г. Продуктивность может быть и для себя. А иначе не будет внешней продуктивности.

Осмоловская И.М. Тогда это не взрослая продуктивность.

В.Г. Почему? Я что, не хочу развиваться?

Осмоловская И.М. Всегда есть вопрос «Для чего?». Человек, если это настоящий (по А.А. Леонтьеву-мл.), то духовность, ответственность и свобода как ядро человеческой личности. А духовность проявляется в том, как человек предстоит перед миром или представляет себе мир. И тогда в этом месте появляется отношение «Я и мир! Я для мира!»

Сергоманов П.А. Хочу выдвинуть свою гипотезу. В юношеском возрасте ведущей деятельностью является планирование. Новообразованием является создание плана.

ПАНЕЛЬНАЯ ДИСКУССИЯ МАСТЕРОВ «ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ СТАНДАРТОВ»

Ведущий – Мкртчян Манук Ашотович.

Участники: Бершадский Михаил Евгеньевич, Воронцов Анатолий Борисович, Глинкина Галина Васильевна, Громыко Нина Вячеславовна, Кларин Михаил Владимирович, Литвинская Ирина Геннадьевна, Лукина Антониде Константиновна, Минова Маргарита Васильевна, Попов Александр Анатольевич, Троицкий Юрий Львович.

Мкртчян М.А. Заявлена форма работы – панельная дискуссия мастеров, это нечто новое в нашей конференции. Мы делаем еще одну попытку связать практику мастер-классов с обсуждением на теоретическом уровне. На прошлой конференции это не совсем получилось. Тогда мастер-классы, где мы видели интересные вещи, были оторваны от теоретических дискуссий. Сегодня мы попробуем через панельную дискуссию соединить теорию и практику. Приглашаю наших мастеров подняться на сцену за этот стол.

Прошу всех мастеров держать позицию. Это очень сложная работа. Мы должны не просто говорить о себе, а говорить с учетом того, что это место для дискуссии. Здесь важно следующее. Каждый мастер, наверное, чуть-чуть представит, что происходило на мастер-классе. Но если мы там видели чисто практическую действительность, то здесь необходимо представить что происходило уже на теоретическом, концептуальном уровне. Я не хочу заявлять никакие нормы, посмотрим, как пойдет, но на все нам отводится полтора часа. Предлагаю кому-нибудь начать. Выступающему любой мастер может задавать любые вопросы. С позволения зала, спрашивать имеют право только те, кто здесь сидит. Пожалуйста, кто начнет?

Кларин М.В. На самом деле я не знаю, как это делается, но попробуем. В моем случае мастер-класс был посвящен интерактивному обучению как механизму освоения нового опыта. Речь шла об интерактивном обучении как обучении особого рода, которое основано на естественном цикле освоения нового опыта. В этом случае, соответственно, появляются понятия, которые традиционно не употреблялись. Например, появляется понятие «целостный опыт» как единство проживаемого, эмоционально окрашенного и рефлексированного, и осознаваемого в последствии. Появляются новые способы организации обучения, которые присоединены к естественному циклу. Обучение рассматривается как искусственно поставленный процесс, где появляется новый субъект

учения – коллективный. Здесь существуют варианты. С одной стороны, есть совместная деятельность, которая ведет к индивидуальному результату, то есть деятельность совместная и коллективная, но результаты будут индивидуальные. А с другой стороны, есть именно совокупный коллективный субъект, который как коллективный субъект и продвигается. И это особое явление. Само теоретическое осмысление представляет для меня непростую задачу, так как я с этим работаю как практик и имею дело с феноменами, поэтому пока я на этом остановлюсь, хотя там есть еще, например, стирание границ между обучением и воспитанием.

Троицкий Ю.Л. Вы говорите о понятии целостного опыта? А целостного с чьей точки зрения?

Кларин М.В. Конечно, я смотрю на опыт с точки зрения человека, который его организует. С точки зрения антрополога целостный материал – обучение взрослых. Тогда, допустим, как антрополог, я вижу этот опыт целостным или предполагаемым целостным по тому основанию, что я не выделяю в нем только когнитивную составляющую. Например, я выделяю не только знания, умения, навыки, но к этому прибавляю отношения. Я вижу комплекс знаний, при этом знания, умения, навыки, отношения – это то, что я накладываю потом, прежде всего я вижу комплексное проживание, прожитый опыт. Это моя точка зрения, мой взгляд как человека, организующего этот процесс.

Троицкий Ю.Л. Ну да, для носителя опыта я понимаю. Но ведь любая рецепция, как наш опыт показывает, – это всегда расчленение того, что я вижу, на разные уровни понимания. По моим наблюдениям, самая частая учительская реакция при восприятии чужого опыта – реакция узнавания. Не знаю, согласитесь Вы со мной или нет, но я всегда в чужом опыте пытаюсь узнать элементы своего. Это естественная реакция, где я волей-неволей, даже нехотя, расчленяю то, что наблюдаю, на разные уровни понимания, принятия – неприятия и так далее. То есть целостность на самом деле носит довольно иллюзорный характер, для автора – «да», а для реципиента – «нет».

Кларин М.В. С точки зрения реципиента – то же самое, потому что опыт, который используется в интерактивном обучении, – это опыт принципиально почти не расчлененный. Это буквально напрямую проживаемый опыт до всякого анализа. В качестве самого веского примера может быть ваш опыт, который Вы пережили в раннем детстве, без всякого анализа: обжегся – убрал руку, пошел в тундру – заблудился и почти замерз. Вот такой опыт.

Литвинская И.Г. Я знаю, что Вы достаточно плотно занимались теорией полного усвоения и являетесь крупным специалистом в области технологии обучения, операциональных целей и тому подобного. И

мне очень странно, когда Вы говорите о целостном опыте, потому что когда мы хотим за счет передачи опыта или освоения опыта изменить практику, внести изменения и управлять изменениями, то всегда стоит вопрос: «Какая часть из этого опыта собственно переносима, то есть технологизируется и может быть мультиплицирована?» Ведь это только часть опыта. Как Вы с этим работаете?

Кларин М.В. Да, все правильно. Я приведу пример из управленческой практики одной из организаций. Залог успеха этой организации – это именно обращение к целостному, максимально неразделенному проживаемому опыту как первичному источнику, а в дальнейшем это уже работа с ним. Но первый шаг, первый ход – это обращение к самому прямому опыту, без этого успешная работа не идет, особенно на сложный результат. То есть нельзя обойтись предварительными результатами анализа, это пропущенные ступеньки, неэффективный момент.

Литвинская И.Г. Тогда в чем заключается некое гарантируемое новообразование в любом обучаемом? Дидактика без этого невозможна.

Кларин М.В. Пока в дидактике я не вижу аппарата, который бы это описывал. И пока могу ответить так: это возвращение к целостному опыту на новом опыте. На мастер-классе была схема, устроенная как циклические повторяющиеся ветки.

Литвинская И.Г. У меня последний вопрос. Вы занимаетесь, насколько я знаю, в том числе, корпоративным обучением. Какая доля сотрудников организации могут освоить новый опыт за счет предлагаемого Вами подхода?

Кларин М.В. Ну это вообще отличный вопрос. Он, правда, выходит за рамки этой мастерской и я собирался об этом говорить завтра. В этом случае, и это для меня тоже признак новизны, обучение может быть не только средством передачи опыта, в том числе культурно-исторического, профессионального, но может служить и способом построения нового опыта. Тут я согласен абсолютно, что это полностью совпадает с представлением о гуманитарной практике. Я так считаю, хотя и знаю, что далеко не все разделяют такую позицию.

Мкртчян М.А. У меня чисто игротехнический вопрос. К примеру, в технологии развивающего обучения, или коммуникативной педагогике, или в подходе, связанном с образовательной средой и событием, – в этих новых находках есть что-нибудь такое, что можно было бы через коллективный субъект учения, целостный опыт, то есть через Вашу концепцию, увидеть или прокомментировать?

Кларин М.В. Коллективный субъект учения – да, событие – да. Но вот с образовательной средой мне нужно еще посмотреть, изучить, что понимается под образовательной средой, так как с этим я, честно гово-

ря, незнаком. Но для меня это понятие по своему смыслу многообещающее.

Мкртчян М.А. Спасибо. Следующий мастер.

Бершадский М.Е. Если позволите у меня есть еще два вопроса. Наш известный коллега Э.Н. Гусинский сформулировал так называемый принцип неопределенности, который утверждает, что изолированное взаимодействие с одной и той же подсистемой личности невозможно. То есть вы не можете отдельно выделить когнитивные компоненты взаимодействия, личность всегда реагирует как интегрированное целое. В этой связи мне не очень понятны исходные конструкции, исходные названия, которые Вы предлагаете. Этот первый вопрос. И второй вопрос, где, по-вашему, проходит граница? Вы говорите «стирание». Она между обучением и воспитанием? И какой компонент из этой мифической границы стирается?

Кларин М.В. Ответ на первый вопрос положительный. Правда у Э.Н. Гусинского принцип неопределенности, насколько я помню, по-другому формулировался и относился к тому, что при сложных целях степень определенности повышается и тогда уровень сложности цели снижается. По-моему, так. Деление на обучение и воспитание – это традиционное деление, не мое. Я как раз вижу, что нет этой границы. Если вводить преобладание когнитивных результатов, тогда, конечно, сразу появится граница, но для меня это подход вчерашнего дня, поэтому я сочинил словосочетание «перевоспитывающее обучение».

Мкртчян М.А. Пожалуйста, следующий мастер. А то боюсь, что мы остановимся на одной мастерской. Я предлагаю мастеру вступать 3 минуты.

Воронцов А.Б. Наш мастер-класс был посвящен одному из видов задач, которые решаются в младшей школе, и такой вид задач мы называем проектной задачей. На мастер-классе мы попытались на конкретном примере показать следующее: возможные ходы организации проектной задачи; достижения этой задачи, то есть то, что мы можем с помощью этой задачи увидеть у младших школьников; как эти задачи могут быть организованы. Также посмотрели небольшие видеоролики, познакомились с текстом задачи, и, я думаю, участники мастер-класса остались довольны. Все.

Мкртчян М.А. Пожалуйста, вопросы.

Троицкий Ю.Л. Чем проектная задача отличается по деятельности?

Воронцов А.Б. Это первая часть мастер-класса, она была на прошлой конференции, а сейчас была вторая часть.

Троицкий Ю.Л. Одним предложением. Отличается от чего? От других типов задач?

Воронцов А.Б. Проектная задача – это задача, которая в квазиреальной, квазимодельной ситуациях использует те общие способы, средства действия, которые дети формулируют в рамках учебных задач. То есть это перенос общих способов, средств действия в квазиреальную модельную ситуацию, где мы можем увидеть, как дети действуют в малых группах в нестандартной ситуации.

Мкртчян М.А. Это у Вас тоже коллективный субъект учения?

Воронцов А.Б. Да, это малая группа, то есть дети решают эти задачи в разновозрастной группе со второго по пятый класс.

Мкртчян М.А. Выход у разных детей разный? Результат у каждого ребенка свой?

Воронцов А.Б. Нет, мы говорим о вкладе каждого ребенка в общий результат. Результат задачи общий.

Мкртчян М.А. Это то, что реализуется как понятие «коллективно-распределенная деятельность»?

Воронцов А.Б. Да.

Мкртчян М.А. Пожалуйста, еще вопросы. А «проектная задача» – это можно принимать как новое понятие? Или это просто название?

Воронцов А.Б. С нашей точки зрения, это новый вид задач. То есть существовали такие задачи как: учебная задача, учебно-практическая задача, какая-то практическая задача. Это проектная задача, как прообраз проектной деятельности в основной школе. Для того чтобы дети могли осваивать проектную деятельность в основной школе они должны по-пробовать себя в решении системы проектных задач. Таким образом, это не отдельно взятые задачи, это спланированная, начиная с первого по пятый класс, определенная система. С помощью проектных задач дети, во-первых, осваивают способы проектирования, во-вторых, проходят универсальные способы действия и, в-третьих, они пробуют использовать эти освоенные средства и способы действия на отдельных предметах в конкретно-практических, нестандартных ситуациях. И именно через такие проектные задачи, а они достаточно длительные и продолжительные по времени, можно наблюдать, как постепенно развивается малая группа: от первого объединения в группу и до получения результата. Для развития группы необходим продолжительный промежуток времени, с помощью специальных наблюдений фиксируется продвижение группы, ребенка в каждой группе, от первого к пятому классу.

Лукина А.К. Скажите, пожалуйста, а как эти группы формируются?

Воронцов А.Б. Вначале они формируются взрослыми, то есть классными руководителями, потому что в группе есть второклассник, третьеклассник и четвероклассник. Эта группа работает какое-то время, мы смотрим дельту, то есть изменение работоспособности группы на определенном промежутке времени. Потом эта группа рассыпается, и через некоторое время формируется другая группа с другими детьми, так, чтобы дети пробовали работать с разными возрастами, с разными детьми.

Лукина А.К. Я перефразирую вопрос, который, как мне кажется, задавал Манук Ашотович. Тогда получается, что, скажем, одна и та же группа, в которой дети разного возраста, собственная задача, которую решает первоклассник, и собственная задача, которую решает пятиклассник, – они, вообще говоря, чуть-чуть разные, потому что когда первоклассник станет второклассником он будет...

Воронцов А.Б. Первый класс не участвует.

Лукина А.К. Ну, не важно. Второклассник станет на следующий год третьеклассником, через год пойдет в четвертый и в такую же ситуацию попадет. Но для него ведь субъективно уже будет другая ситуация? И его личный прирост там будет другой? В этом вопрос.

Воронцов А.Б. В том-то и дело, там есть разные виды проектных задач. Есть проектные задачи, где на протяжении трех-четырех лет дети решают одну и ту же задачу. Сегодня он второклассник и вклад его в эту задачу фактически нулевой или пятипроцентный. Вот он становится пятиклассником – у него также нулевой, пятипроцентный вклад? Или, действительно, сам ребенок видит расширение границ своих возможностей?

Лукина А.К. Скажите, меня интересует тот пятиклассник, который начинал работать с этим второклассником: он в шестом классе из этой группы выходит?

Воронцов А.Б. Да, выходит.

Лукина А.К. И тогда эта группа пополняется?

Воронцов А.Б. Постоянно пополняется, входит новый человек.

Лукина А.К. Эта задача может решаться, вообще-то говоря, лет десять? В принципе.

Воронцов А.Б. В принципе, да. Задача состоит в том, чтобы сам ребенок видел свой рост. Возможно, и бывает наоборот, в третьем классе он более активный и больше может, а дорастает до пятого класса и он уже, оказывается, может меньше и не лидер, у него уже нет мотивации, он ничего не хочет.

Лукина А.К. А может он как-то выйти? Надоело ему, свою задачу решил.

Воронцов А.Б. Извините, это правило игры. Прошел ровно год, в апреле месяце он встретился в этой группе, некоторые, может быть, не помнят, как его зовут, с кем он год назад работал. Сформирована группа, мы на компьютере смотрим динамику роста, смотрим, как меняется позиция каждого учащегося. Вот этот ученик был лидером, а на следующий год не стал им и так далее. Другой ученик мог решать задачу, а на следующий год не получается, что-то случилось, что-то произошло. Конечно, педагоги начинают обсуждать, рефлексировать, так как важно не только проведение собственно задачи. Поэтому таких задач не может быть много в течение учебного года: их три, так как фактически месяц-полтора, после каждой задачи идет разбор полетов педагогическим коллективом. На мастер-классе мы рассматривали различные таблицы, которые заполняются экспертами, где показывается вклад каждого ребенка, показывается его движение от понедельника до пятницы, год от года. К сожалению или к счастью, не все результаты образования, которые получаются можно измерять с помощью тестов, с помощью проверочных работ, а особенно в связи с введением новых стандартов, где появились универсальные учебные действия. Есть такое понятие – «экспертная оценка», «встроенное наблюдение». К сожалению, учитель, ведущий урок, не в состоянии наблюдать за тем, что происходит, он должен выйти из урока. В такой проектной задаче учитель фактически уходит на второй план, он на протяжении какого-то времени, собственно, наблюдает за тем, как организован класс, как работают группы и так далее. То есть это, так сказать, мастерская учителя по экспертной оценке, или обучение самого учителя тому, как увидеть, что могут делать дети в их собственной деятельности. Организация так называемых малых групп и обучение в малых группах в рамках урока – это очень непродолжительное время. Давайте так скажу, если нам с вами сейчас организовать в группы, то нужно будет минимум час-два чтобы, во-первых, как-то договориться, как-то понять, кто мы такие, и только после того включиться. А когда на уроке дается задание на десять – пятнадцать минут и нужно за это время группе какой-то продукт сделать, то, к сожалению, часто это не удается, так как формальное объединение детей в группы, которое не решает задач коммуникации, не решает и задач, связанных с получением продукта.

Мкртчян М.А. Так, еще вопросы.

Глинкина Г.В. Скажите, пожалуйста, предлагаемый Вами подход к развитию у учащихся умений решать проектные задачи предусматривает работу со всеми учениками или только с узкой категорией? На-

пример, с одаренными детьми. И насколько это эффективно в разных областях?

Воронцов А.Б. Ну, во-первых, никто никого на одаренных и на плохих не делит. Если у вас 250 детей, то все 250 человек участвуют в решении проектной задачи. И более того, зачастую как раз те, кто считался не очень благонадежным, педагогически запущенным, в таких задачах проявляют большую активность, нежели так называемые отличники и индивидуалисты, которые работают только на себя. Здесь есть возможность раскрыть потенциал детей. Исследованием, его проводила Цукерман Галина Анатольевна, где ею было доказано, что фактически если выявить в первом классе группу ребят, это обычно десять – пятнадцать процентов, то есть от силы пять – шесть человек, то к четвертому классу прирост к группе лидеров не происходит, либо, наоборот, группа уменьшается, либо остается та же самая. Почему? Потому что две другие группы детей – те, кто хотел бы проявиться, но им не дают, и вторая группа, которые, наоборот, скрываются за спинами лидеров. Вот при такой организации мы позволяем вывести как раз тех, кто на уроке по ряду причин не выйдет к доске, а вот в малой группе может проявить себя. Более того есть дети, которые не работают в разновозрастной группе, но когда они включаются, например, с малышами то раскрываются в большей степени, нежели при работе в однородной возрастной группе.

Глинкина Г.В. Ну тогда в большей степени во внеклассной работе, да?

Воронцов А.Б. Нет, вот это принципиальная ситуация не в уроке, а в учебном процессе и ФГОС позволяет теперь это сделать в рамках учебного процесса в первой половине дня когда мы сокращаем, сегодня уже об этом говорили, очное время и включаем внеурочные формы учебной деятельности. То есть время на собственно урок сокращается, но включаются другие формы в учебное время. И это позволяет действительно сэкономить время, а не так, что до обеда мы все 2904 часа учебного плана проводим через урок, а все вот такие вещи выносим во вторую половину дня, когда дети уже устали, не все могут принимать участие и, следовательно, не каждый может решить свои задачи.

Мкртчян М.А. Хорошо. Значит прямо видно, что слово «урок» мешает Вам и это действительно учебное занятие. Слово «класс» Вы тоже удивительно употребляете, потому что при этом говорите «разновозрастная группа».

Воронцов А.Б. Да это уже разновозрастная группа. Урок, класс привязаны к определенному кабинету, к определенному пространству, эти вещи выпадают.

Мкртчян М. Такие группы у А.С. Макаренко назывались «сводные отряды», а мы говорим «сводные группы». Задача та же самая, группа собирается, но состав не постоянный.

Воронцов А.Б. Отличие от А.С. Макаренко, а потом от Иванова заключается в том, что они все это делали во внеучебном процессе, а мы – в учебном процессе.

Мкртчян М.А. Прекрасно. Вы тоже КСО-шник, оказывается.

Бершадский М.Е. У меня два вопроса. Я не понял происхождения экспертной оценки. У вас один учитель. Из того, что Вы сказали, откуда берется эксперт?

Воронцов А.Б. Нет, учитель может быть одним из экспертов и организаторов в конкретной группе. Если, например, пять групп, взрослый находится в каждой группе. Взрослый – понятие растяжимое, это может быть старшеклассник, родитель, другой учитель. В каждой группе обязательно должен быть взрослый, и именно он осуществляет экспертную оценку. И поэтому учитель выбирает одну из групп, например, его интересует взаимодействие именно этих детей, и он с ними с понедельника по пятницу (любая проектная задача идет неделю, а это 20 часов), от зарождения группы до ее фактически распада наблюдает за действием каждого ребенка.

Бершадский М.Е. Спасибо. И второй вопрос. Насколько я знаю, проводились многолетние исследования по применению не отдельного элемента проектного метода, а целостного проектного метода в начальной школе. Были получены, на мой взгляд, очень неплохие результаты, которым я доверяю. Так вот, было доказано, что учащиеся младших классов вполне могут участвовать в полноценной проектной деятельности. Отсюда вопрос: а зачем тогда что-то упрощенное, видоизмененное, если можно использовать непосредственно проектный метод?

Воронцов А.Б. Я бы так сказал, обычно тот, кто проводит какое-то исследование, всегда достигает запланированных результатов. Я не помню ни одной диссертации, где была бы высказана гипотеза, а потом она не доказана. Я исхожу из культурно-исторической теории Л.С. Выготского, возрастной периодизации Д.Б. Эльконина, принадлежу к этой школе. И проектная деятельность младшего школьника не влияет и не определяет его развитие. А учебная деятельность является ведущей, и она определяет развитие, поэтому проектная задача включена в учебную деятельность и не называется деятельностью, а является проектной задачей, которая появляется в кульминационных точках учебного процесса, тогда, когда учебная задача решена и необходимо посмотреть, как этот общий способ, открытый на математике, на языке, на ок-

ружающем мире, может встраиваться в какие-то уже другие жизненные ситуации.

Глинкина Г.В. Вот сейчас в зале сидят учителя, у которых есть вопрос к Вам, потому что проектную задачу решать целую неделю хорошо, замечательно, это интересно, но с учителя будут спрашивать результат ЕГЭ. Как проектные задачи помогают подготовить детей к ЕГЭ?

Воронцов А.Б. Ответу на вопрос. Несколько лет назад, когда моя пятилетняя дочка ходила на танцы, мы были уже взрослые, а там в основном двадцатипятилетние мамы. И как-то вечером меня жена спрашивает: «Слушай, как ты думаешь, пока дети танцами занимаются, что обсуждают молоденькие мамы?». Я говорю: «Конечно, мужчин» «Ошибаешься, – отвечает жена, – они обсуждают, как их дети будут сдавать ЕГЭ».

Так вот, меня в начальной и основной школе, в том числе и в старшей школе до первого апреля, вообще не интересует, как будут дети сдавать ЕГЭ. Если школа будет заточена на ЕГЭ, то никакой школы не будет. Это политический ответ. Ответ педагогический: образование, именно образование, а не обучение, ребенок получает через систему проектных задач. Давайте сейчас на минуточку представим, что вы сейчас разобьетесь на малые группы. Это сейчас вы понимаете, что за вами наблюдают. Что мы будем оценивать, как вы себя ведете, как вы говорите, о чем думаете. Но через двадцать – тридцать минут, когда вы будете включены в задачу, вы забудете о том, что сидит президиум. И будете делать то, что вам ваше воспитание позволяет. Тогда мы увидим реальных людей, сидящих в зале. А представьте себе, что придет сюда с камерой кто-то, записывать вас на телевидение. Все сразу начнем приводить себя в порядок, потому что нас будут снимать. Это тупиковая ветвь развития образования, если мы будем считать, что только через урок, только через выполнение программы мы даем нормальное, качественное образование. Поэтому идет разговор о том, что федеральный базисный учебный план потерял свой нормативный статус в новом стандарте. Вы можете 581 час отдать на дополнительные уроки по математике и русскому языку и на подготовку к ЕГЭ в третьем классе, а можно 581 час потратить на проектные или на какие-то другие более интересные вещи, которые для младших школьников полезны и важны. Мы решили использовать проектные задачи, при этом наши наблюдения, наши измерения по качеству результатов обучения показали, что это никак не повлияло на конечный результат. Грубо говоря, если ребенок знал таблицу умножения в такой системе, то он и так ее знает, но при этом он еще может вот это, вот это и вот это. Поэтому я за то, чтобы сократить количество урочных часов и увеличить количество часов на различные другие формы в начальной школе в учебной деятельности в первой половине

дня, когда идет обязательный учебный процесс. Во второй половине дня могут быть другие внеучебные виды деятельности, которые выбирает ребенок по собственной инициативе вместе с родителями.

Мкртчян М.А. Спасибо. Переходим к следующему. Так, кто хочет высказаться? Пожалуйста.

Литвинская И.Г. Во время большого спада инновационного движения, технологии, которые были разработаны в конце девяностых годов и которые подтвердили себя на практике, стали исчезать из массовых школ. Это происходило по разным причинам. Одна из них, на мой взгляд, в сильном разрыве, образовавшемся между массовым традиционным уроком и инновационными практиками. За окном XXI век, а традиционный урок, возьмем основную школу, строится на сочетании двух форм: фронтальной и индивидуальной. И те идеи, о которых мы читали в работах Михаила Владимировича Кларина, присутствующего здесь, тот метод восхождения от абстрактного к конкретному, который по стопам В.В. Давыдова обсуждался в крае, и другие важные сюжеты не имеют никакого отношения к тому, что сегодня происходит в массовых школах на повседневных уроках. Так появилась идея: внести в традиционный урок некоторые микроизменения, которые соответствуют духу времени. Но сделать их приметой именно традиционного урока, который десятилетия остается тем же. Просто перо сменилось на ручку, а потом на компьютер.

Мы внесли только несколько элементов. На наш взгляд, развивающих элементов обучения разработано достаточно много, но есть недостаток тех, которые обеспечивают гарантированный результат для каждого. Советская дидактика перерабатывая теорию поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина ассимилировала в разных подходах этапы, связанные с ориентировкой. А две речевых фазы так и не были осмыслены наукой, методикой и соответственно не вошли в практику. Поэтому мы использовали находку Александра Григорьевича Ривина, который в начале девятнадцатого века работал с организованным диалогом учащихся и от которого берет начало целое направление строителей Коллективного способа обучения. Мы пошли путем малых перемен в уроке, малозатратных для учителя. И взяли только операциональную постановку целей урока в виде гарантируемых учебных действий каждого ребенка, организованный диалог и речевые фазы в структуре процесса усвоения. Речевая фаза – это в том числе проговаривание нужного действия напарнику и себе. А через организованный диалог возможно усвоение тех универсальных действий, о которых сегодня говорится в новых стандартах. Но это наш подход. Смысл нашей инициативы не только в этом. Я предлагаю добавить

разные элементы из СДО, из РО, из других подходов в традиционный урок, сгладив, тем самым разрыв между массовой практикой и технологиями ближайшего будущего. Это коротко все.

Мкртчян М.А. Пожалуйста, вопросы.

Троицкий Ю.Л. Каким образом отслеживается освоение детьми тех или иных способов работы, общения и так далее? Грубо говоря, есть измеритель?

Литвинская И.Г. Когда речь идет о массовом уроке, то инструменты оценки должны быть те, которыми владеет сам учитель. То есть учителя смотрят так, как привыкли смотреть, инструменты те, которые есть у них. Речь ведь идет о задачах и учебных результатах, которые планирует педагог. Здесь важно говорить об уроке и его результатах не в аспекте того, что хочет педагог сделать с классом, а как он видит то, чем будет владеть каждый ребенок, какие действия, операции совершать.

Глинкина Г.В. Как мне кажется, и я думаю, что коллеги со мной согласятся, наверное, эффективней, если учитель будет не элементы разных технологий использовать, а когда он в совершенстве владеет и работает в одной системе. Зачем брать крохи, которые ни к чему не приведут?

Литвинская И.Г. Вы знаете, что приверженность переменам распределяется по кривой К.Ф. Гаусса. То есть, тех, кто хорошо осваивает технологии, совсем немного... Мы сейчас говорим об основной массе людей, которые не хотят изменений. Радикально менять что-то выстраданное или привычное хочется не многим. Мы все не склонны к переменам, особенно когда речь идет о повседневности. В массовом масштабе, на мой взгляд, привыются только микроэлементы, которые не будут затратны ни по времени, ни по излишним усилиям.

Что важно: при такой постановке вопроса можно вменить некоторые микрокомпоненты как обязательные требования к каждому традиционному уроку. Более того, я утверждаю следующее: только тогда, когда мы изменим урок двадцать первого века, не компьютер его изменит, а мы сами, когда договоримся о каких-то общих для всех микроэлементах нового. И если все учительство войдет в это новое, тогда и будет платформа для того, чтобы массово и целостно осваивать прорывные педагогические системы.

Троицкий Ю.Л. Правильно ли я понял, что есть минимализм в эстетике и может быть и должен быть минимализм в дидактике?

Литвинская И.Г. Конечно. Он и сейчас есть. Во-первых, потому что есть некоторый образ урока за закрытой дверью. Это так называемый традиционный урок. Только я говорю о минимализме двадцать первого века, а не начала девятнадцатого.

Мкртчян М.А. Хорошо, спасибо Ирина Геннадьевна. Михаил Евгеньевич, у вас уже не вопрос, да?

Бершадский М.Е. Да, у меня не вопрос, а небольшая реплика. Вы заманиваете на самые большие вещи, говорите о дидактике начала третьего тысячелетия, двадцать первого века, но при этом способ конструирования выглядит как-то мозаично. Вы взяли кусочек отсюда, кусочек отсюда, кусочек отсюда. У Вас что-то получилось, продвижение вперед есть, но Вы не в состоянии ответить на вопросы «А это оптимально?», «А это максимально?», «А куда дальше развиваться?». Мне кажется, вектор все-таки должен быть другой, от системы к частности, к практике, а не наоборот. Возможно, я Вас неправильно понял.

Троицкий Ю.Л. Вы против реалистичности картины, да?

Бершадский М.Е. Картина реалистична. Практические сдвиги мы, безусловно, получим, я с этим согласен. Потому что я сам являюсь учителем, с 1973 года в школе работаю и знаю отношение учителей к технологиям и трудностям, которые возникают. Я об этом завтра буду говорить. Так что выход мы получим, безусловно. Вопрос в следующем: это та цель, ради которой действительно нужно собирать и строить новую дидактику или это просто несколько совершенно иной подход в другой плоскости?

Литвинская И.Г. Если считать, что новая дидактика начинается с вопроса «Как обучать всех, когда все разные?», то урок и его оптимизация – это, конечно, старая дидактика. Но с другой стороны, для того, чтобы педагогическое сообщество и практика сдвинулись в сторону нового, нужно что-то изменить в старой дидактике. И изменение должно быть не просто улучшением, а касаться будущей практики. Потому что делать это, на мой взгляд, нужно не на построенной теории, а инженерно. Через конструирование и проектирование, основываясь на здравом смысле и общих тенденциях.

Мкртчян М.А. Давайте мы послушаем следующего мастера. Нина Вячеславовна, пожалуйста.

Громыко Н.В. Уважаемые коллеги, наш мастер-класс был посвящен демонстрации элемента работы в метапредметном подходе – построению идеализации. Поскольку это метапредметный подход, работа строилась на материале литературы и фильма. Поскольку фрагмент, который показывался, был посвящен построению азбуки киноязыка, нам нужно было, с одной стороны, понять принципы, которые организуют метапредмет, с другой стороны, нужно было понять, как была организована в целом структура курса, фрагмент которого я показала. С третьей стороны, нужно было самим наладить взаимодействие, чтобы в деятельностном залоге попытаться освоить элемент построения идеа-

лизации. После этого мы вместе порефлексировали, что происходило на мастер-классе и выразили взаимную радость от того что с нами это событие произошло.

На мастер-классе я хотела показать, в чем состоит конструирование деятельностной единицы содержания, поскольку метапредметный подход без деятельностных единиц содержания невозможен. А поскольку основная проблема педагогического сообщества – это «забалтывание» разных дидактических схем и деятельностных подходов, то мне нужно было показать, как в деятельностном залоге можно осуществлять работу с деятельностной единицей содержания. Мне кажется, это удалось. И следующий момент, я показывала совсем новый фрагмент работы. Этот курс проводился с учащимися в 2009–2010 учебном году. И если метапредметы в свое время конструировались с ориентацией на культурные способы работы с мышлением, то поскольку здесь работа проходит с киноязыком, то приходится иметь дело с интенциями сознания. Поэтому идеализация, которая показывалась, – это идеализация голосом Ф.М. Достоевского, предполагающая работу одновременно и с мышлением, и с сознанием. Это довольно новый пласт разработки, и я его сегодня показала. Я готова ответить на ваши вопросы.

Троицкий Ю.Л. А в качестве единицы что выбиралось? Ведь это в рамках метапредмета «Знак», как я понимаю, или «Знание», да? А как насчет киноязыка и семиотических аспектов?

Громыко Н.В. Там с опорой на текст Ж. Делеза, который раздавался, показывалось, что единицей выступает образ-кристалл, который является важнейшим элементом киноязыка, и мы показывали, как образ-кристалл с учетом идеализации «голос» позволяет читать кинотексты, очень сложные, а те, в свою очередь, помогают нам расшифровывать сложные классические тексты. Единица содержания, образ-кристалл – «голос». Причем было показано, что эта единица содержания у И.А. Пырьева работает, а у Акиры Куросавы нет, то есть там есть чисто образ-кристалл. Мастер-класс я сейчас рассказать не могу, презентацию оставляю. Но это важнейшая семиотическая единица киноязыка. Причем мы этот курс конструировали вместе с преподавателями московской киношколы и экспертами ВГИКа и ГИТИСа, поэтому он тщательно выверялся.

Мкртчян М.А. Так, пожалуйста, еще вопросы. Нет вопросов?

Попов А.А. У меня комментарий. Вот только что мы видели элемент новой дидактики. При моем большом уважении к выступающим в этом зале, никто этого сделать не может. И так должно быть. Новая дидактика, пожалуйста. Кстати у них совершенно другая картина мира, никакого отношения к вашей она не имеет. Что вы с этим будете те-

перь делать? Я предлагаю докладчиков на следующий год не приглашать. Меня тоже. Вот нормальная дидактика, в совершенно новой картине мира, которая не развернута пока в педагогическом пространстве. Очень сильный проект, не имеющий никакого отношения ни к вашей стране, ни к этому времени, ни к этой действительности. И готовит людей совершенно другого типа.

Громыко Н.В. Относительно «к вашей стране, к этой действительности» – я как раз завтра покажу, что имеет прямое отношение.

Попов А.А. Ваши дети на выборы не ходят. Так что сильно не ругайтесь на меня. Я за вас.

Громыко Н.В. Они просто пока еще маленькие.

Попов А.А. И не будут ходить никогда. Я хорошо знаю вашу школу, и ваши работы, и вашего лидера, и Вас лично. Мы не живем с вами в другом мире и строим новую дидактику. Мы хотим переделать страну. Я читал ваши ранние работы. Знаю, что дети писали о том, как защищали Белый дом. Эти дети не патриоты.

Громыко Н.В. Эти дети сейчас преподают у нас.

Мкртчян М.А. Я понимаю Саша, что ты говоришь, но это и прекрасно. Пока Нина Вячеславовна будет развивать свою новую дидактику, Ирина Геннадьевна по крупицам постепенно будет менять всех остальных. Так что через сто лет постепенно, постепенно...

Попов А.А. У этой нашей школы есть одна прелесть, они рефлексуют восходящий внешний контекст, который так быстро меняется. Понимаете?!

Мкртчян М.А. Хорошо. Завтра мы послушаем этот доклад и будем более подробно все обсуждать. Пожалуйста, Михаил Евгеньевич.

Бершадский М.Е. Мой мастер-класс был посвящен изучению элементов когнитивной технологии обучения, автором которой я являюсь. В ходе мастер-класса были продемонстрированы несколько, на мой взгляд, достаточно интересных приемов и методов этой технологии, но судить все-таки слушателям. Выросла она из моих первых учительских попыток, когда в 1973 году я пришел в школу и обнаружил, что ведущий лейтмотив совместной деятельности, и моей, и детей, – это непонимание. Я не понимаю их, они не понимают меня, и вместе мы не понимаем, что со всем этим делать. Вся моя и научная, и учительская карьера была связана с попыткой ответить на этот вопрос. То есть выяснить, почему дети не понимают? Что они не понимают? Можно ли с этим бороться и как это сделать? Когнитивная технология является попыткой ответа на этот вопрос. В 2000 году эксперты Совета Европы назвали европейское общество, когнитивным обществом, не постиндуст-

риальным обществом, не информационным обществом, это уже навязло в зубах, а именно когнитивным обществом. То есть обществом, связанным с информационным обменом. Дело в том, что когнитивный и познавательный – принципиально разные вещи, и этим принципиально разным вещам по-разному нужно учить, то есть нужно учить не вниманию, не памяти и не мышлению, а работе с информацией, переработке информации. Это принципиально отличает когнитивный от просто познавательного.

Троицкий Ю.Л. То есть когнитивизм Вы понимаете как обмен информацией?

Бершадский М.Е. В буквальном переводе я понимаю как компьютерную метафору, которая возникла как сравнение работы человеческого мозга с работой ЭВМ. То есть это механизм восприятия, переработки информации, перекодировки информации, порождение информации – то есть все, что связано именно с аспектом информационного обмена человека с окружающим миром.

Троицкий Ю.Л. А коллизия отношения информации и знания?

Бершадский М.Е. Если с точки зрения искусственного интеллекта информация – это некий сигнал, который дает человеку основания, для... Скажу по-другому. Разница примерно такая же, как между базой данных и базой знаний. Информация образует базу данных. Знания – это элемент базы данных, то есть связаны работающей информацией.

Мкртчян М.А. Скажите, пожалуйста, какое дидактическое понятие нужно вводить или освоить, чтобы понять ваш подход? Есть там какие-то новые понятия, которые нужно вводить?

Бершадский М.Е. Для дидактики, вероятно, да, так как используется деление информации на декларативную информацию и процедурную информацию, но это отнюдь не новое научное понятие, это вещи известные, из инженерии знаний.

Мкртчян М.А. А дидактическое понятие есть?

Бершадский М.Е. Дидактическое? Да нет, пожалуй. В основе лежит достаточно широкий поиск, но не в дидактике. Используется теория семантических сетей, используется концепция фреймов Нильского, инженерия знаний, используются работы П.Я. Гальперина и Андерсона, используется психометрическая теория интеллекта, то есть используется огромный пласт знаний в области переработки информации. Используется концепция Т. Бьюзена – представление информации с помощью интеллекта, концепция Д. Новака – представление информации в виде карт-понятий. Но это вещи достаточно хорошо известные в

других областях знаний. Я не думаю, что для их представления требуются дидактические понятия.

Мкртчян М.А. Так вот, я хочу понять. Эти вещи вы предлагаете ввести в новый учебный предмет или меняется технология организации учебного процесса?

Бершадский М.Е. Меняется технология. Предлагается именно когнитивная технология обучения.

Мкртчян М.А. То есть это не обычный урок с использованием компьютеров, да?

Бершадский М.Е. Можно проводить в компьютерном варианте, можно без использования компьютера. Вопрос в том, что делают дети с информацией и как они ее воспринимают. Наши дети не воспринимают информацию. Вы позволите, поскольку у меня не будет доклада, просто маленький пример по поводу того, как проходит информационный обмен. Психологи хорошо знают методику свободных ассоциаций, когда мы хотим узнать, что на самом деле человек думает о каком-то предмете, то блокируются процессы извлечения информации из долговременной памяти. Пусть человек выпалит ответ сразу, и тогда то, что он назовет, будет примерно соответствовать содержанию его мышления. Я как-то решил закрепление на уроке провести с использованием этого приема. Урок физики в 7 классе, я урок разъяснял понятие «физическое явление» и какими они бывают. Мне очень важно было в конце урока выяснить, что же мои детишки понимают под словами «физическое явление» и вообще «явление». Я в конце урока говорю: «Дети, пожалуйста, возьмите листочки бумаги, возьмите карандашики, я сейчас произнесу какое-то слово, а вы, пожалуйста, не думая напишите первое, что вам взбредет в голову. Итак, слово «явление». А сам про себя считаю: раз, два, три, четыре, пять. Я забрал эти листочки, унес к себе в лаборантскую и через пять минут разразился просто гомерическим хохотом, это потому что наткнулся на такую надпись: «Явление – часть театрального спектакля». Понимаете, это игра в испорченный телефон, непрерывная игра в испорченный телефон. Мы говорим одно, я произношу «сила как физическая величина», детишки мои представляют господина А. Шварценеггера, ну и так далее. И пока мы все время будем говорить на разных языках, мы вряд ли сможем гарантировать получение какого-либо результата. Я достаточно наивный человек, я считаю, что главное требование – это чтобы технология гарантировала результат. Я говорю «гарантированный» в статистическом смысле, конечно, а не чтобы 100% детей 100% информации, знания получены.

Громыко Н.В. Я бы хотела Юрия Львовича поддержать в его вопросе. Мне тоже непонятно, как Вы различаете информационный об-

мен и работу со знаниями? Моя практика показывает: в силу того, что учащиеся не различают сегодня информацию и знания, вслед за учителями не различают информационный обмен и работу со знаниями, то возникает очень много сложных проблем при работе со знаниями, в частности формирование понятийного мышления, работа с разными тонкими структурами, связанными с формированием теоретического мышления. Поэтому вопрос у меня следующий, провокационный. Вы вообще мышление не формируете? Если Вы когнитивизм сводите к информации, к информационным обменам, то какие существуют основные подходы к формированию мышления, как Вы это делаете?

Бершадский М.Е. Знаете, я физик по образованию и привык работать только с теми элементами, которые я могу объективировать. Я не знаю ни одного определения мышления, которое можно было бы проверить с помощью объективных тестов. Поэтому я не знаю, как можно ставить задачу формировать мышление. Задачу-то ставить можно, поскольку мы не очень хорошо знаем, что это такое, у нас нет объективного инструмента, то можно, выходя после урока, громко бить себя кулаком в грудь и кричать: «Да, я развил мышление! Докажите мне обратное». Базовые способности я тестирую. Я применяю несколько тестов, там про мышление ничего не говорится.

Ковалева Т.М. Есть Л.С. Выготский, есть его рабочее определение, есть понятие низших психических функций, высших психических функций и есть тестовые методики, разработанные Цукерман. Другое дело, там другая проблема возникает, что педагоги не могут их взять в массовую практику, потому что они лонгитюдные и очень трудные на 40 человек. Но можно взять двух детей и прямо посмотреть, как прошла сдвижка в высших психических функциях, низших психических функциях, что составляет собственно мышление по Л.С. Выготскому. Базовые способности я тестирую.

Мкртчян М.А. Хорошо. Вопрос был такой: «Вы беретесь за формирование мышления или нет?» Ответ Михаила Евгеньевича был следующий: «Тем, которые говорят, что они формируют мышление, я не верю, потому что никто не знает, что такое мышление, и никто не может измерить, сформировали или нет, поэтому такую задачу я перед собой не ставлю». Вот такой ответ был?

Бершадский М.Е. Я обращаю внимание, что я не занимаюсь интеллектуальным развитием.

Троицкий Ю.Л. Вопрос-продолжение. По-моему то, что вы сейчас говорите, связано с проблемой понимания, в широком или узком смысле слова. То есть перевод информации в знания, знаний – в мнения влияет, конечно, на убежденческий комплекс личности ребенка. Мне

кажется, это понимающая стратегия. Может, и надо говорить о мышлении, но я точно знаю: тот урок становится коммуникативным событием (я сейчас примитивно намеренно скажу), когда появляются во время урока новые предметные смыслы, которых не было ни у кого из детей и учителя до начала этого урока. Если в ходе специально организованного учебного диалога, с использованием специальных средств, которые мы называем образовательно-развивающей средой и так далее, появляются новые предметные смыслы, это говорит о том, что урок из события коммуникации превращается в коммуникативное событие. И тогда, наверное, это тоже свидетельство некоторого развития мышления, но опосредованно, косвенно, я не знаю как.

Бершадский М.Е. Вы очень хорошие слова сказали – наверное, опосредованно, косвенно. Есть прекрасные методики Векслера, ну изумительнейшие. Три с половиной часа индивидуального тестирования с участием профессионального психолога. Коллеги, может, не обратили внимания, я назвал то, чем я занимаюсь, когнитивной образовательной технологией, которая сделана для самой обычной массовой школы и подразумевает, что ей может пользоваться любой нормальный учитель, не имеющий специального психологического образования. Если говорить о научных исследованиях в школе, то это не задача моего исследования.

Мкртчян М.А. Хорошо. Спасибо. Пожалуйста, Антонида Константиновна.

Лукина А.К. У нас мастерская была посвящена проблеме организации работы в подростковой школе. Задача, которую мы ставили, заключалась в разработке такой образовательной модели, в которой подросток бы проживал свой возраст. И наши поиски шли, скорее, эмпирически, нежели теоретически. Когда мы поработали несколько лет, то оказалось, что формой, наиболее адекватной подростковому возрасту, является та, которую можно было бы назвать «проектные формы работы в подростковой школе». Причем это такая проектная работа, которая осуществляется в разных группах, состоящих из детей разных классов, а иногда и разных возрастов. В процессе обсуждения на мастерской у нас возникло, осознание нескольких проблем, трудностей, конфликтов, которые, собственно, мы и обсуждали. Первая заключается в том, как при такой внеурочной форме организации учебных занятий можно отследить изучение или освоение учебного материала по тем предметам, которые втягиваются в проект? Проект строится в том числе и на предметном материале. Вторая – как можно отследить, оценить, понять то реальное продвижение, изменение, которое происходит с ребенком, то есть приобретение или развитие у него тех или иных

компетентностей, надучебных умений, общеучебных. Сейчас слов придумано много, на самом деле это те изменения, которые происходят с ребенком. Ну, и третья проблема, которая обсуждалась, – это проблема, связанная с местом, ролью педагога в этом процессе. Группы и проекты, которые организуются, очень разнонаправленные, там происходит очень много движений и есть риски, которые заключаются в том, что педагоги могут занимать доминирующую позицию и не давать развиваться детской инициативе, либо наоборот, педагог может потерять линию управления и тогда получится совсем не то, что замысливалось. Вот, собственно, об этом была, как мне кажется, наша мастерская. Не знаю, как только это поняли участники нашей мастерской.

Глинкина Г.В. Скажите, пожалуйста, каким образом метод проектов, предлагаемый Вами, пересекается с методом решения проектных задач.

Лукина А.К. Очень близко. Мне так сильно хотелось выступить после Алексея Борисовича, но как-то вот не получилось. Просто у него это происходит в начальной школе, а у нас это получается в подростковой школе, и есть некоторое отличие по форме, по задачам, но суть одна и та же.

Мкртчян М.А. Так, еще вопросы? Нас время поджимает, поэтому если нет вопросов, то Юрий Львович, пожалуйста.

Троицкий Ю.Л. Мастер-класс был, по-моему, блестящее проведен молодой учительницей Осинцевой Татьяной Владимировной, Новосибирская прогимназия «Зимородок». Школа понимания или коммуникативной дидактики. Урок был обозначен как урок русского языка, но в реальности был одновременно и уроком литературы. Шла работа с клоуз-тестом, очень коротким рассказом Юрия Коваля, где из текстов, которые дети получили, были убраны заголовки и пропущены слова в тексте. Урок был обозначен как урок понимания текста. Через ряд последовательных этапов понимания текста, дети за счет актуализации своих знаний по русскому языку по грамматическим приметам восстанавливали пропущенные слова. Учащиеся, естественно, были совершенно не подготовлены к этому. Честно говоря, я шел на урок с опаской, поскольку в «Зимородке» дети с первого класса попадают в особую коммуникативную ситуацию и к третьему классу там уже нарабатываются стратегии. И не бывает так, чтобы они были сформированы за один день. Правда, это был шестой класс. И намеренно не была взята начальная школа, чтобы дети уже быстро читали текст.

В основу этой работы была положена типология, выделенная лингвистом Натальей Викторовной Максимовой в ее докторской диссертации, которая определила, что диалогическое поведение человека на

самом деле исчерпывается восемью коммуникативными стратегиями, пять основных, три вспомогательных. Так вот, на этом уроке анализ показал, что пять коммуникативных стратегий имело место быть. А поскольку каждая из этих стратегий имеет разные развивающие интенции, то диагностика показывает, каких недостает в репертуаре, какие развиты и с чем учитель должен работать. И поскольку стратегии не осознаются ни детьми, ни взрослыми и являются глубинными языковыми явлениями, то работа с этим глубинным уровнем есть мощный способ развития мышления. Я не буду уходить в философию на тему мышления и языка. Так вот, урок, по-моему, был блестящий. Дети работали очень активно, причем им было интересно это делать. И в конце урока дети точно смогли определить, как автор назвал этот художественный текст, с точностью практически до полного совпадения. Вот школа понимания и занимается развитием таких специальных понимающих стратегий. Последний блестящий аналитический доклад Галины Анатольевны Цукерман 6 декабря в РАО, на открытии результатов последнего обследования PISA по России, опять показал достаточно плачевное состояние понимания текста нашими пятнадцатилетними подростками, девятиклассниками. И нужна специальная работа в этом направлении, чему и посвящены наши усилия.

Мкртчян М.А. Нет вопросов? Пожалуйста, Маргарита Васильевна.

Минова М.В. Я продолжу тему понимания. Мы тоже на учебном занятии показывали, как организовать понимание учащихся. В контексте понимающей педагогики необходимо рассматривать как минимум два аспекта. Первый аспект связан с организацией понимания школьников. Это когда учитель организует понимание школьников, создает условия для того, чтобы учебный материал понимался. Вторым аспектом связан с формированием умения организовывать собственное понимание, то есть когда ученик научается организовывать собственное понимание. Кроме того, при понимании текстов можно различать два типа текстов: тексты, содержащие сам учебный материал, и тексты инструктивные.

В частности, при формировании умений педагогами чаще используются именно инструктивные тексты, в которых педагог сообщает учащемуся, что и как необходимо делать. В педагогическом колледже на музыкальном отделении большинство занятий индивидуальные – педагог один на один работает со студентом, обучая его вокалу, дирижированию или игре на музыкальном инструменте. Именно на таких занятиях первичным является формирование умений и большинство текстов педагогов являются инструктивными. Выявленные трудности заключаются в том, что умение формируется медленно, поскольку студент часто не понимает требования педагога. Тогда мы предположили,

что если студент будет выступать в качестве преподавателя для другого студента и инструктировать его, то ему удастся понять собственные затруднения и уточнить требования инструкции преподавателя. Преподаватель на таком занятии является консультантом именно студента-преподавателя. Занятие выглядит приблизительно следующим образом: один студент обучает другого, при этом даваемые им инструкции корректирует преподаватель. Действительно, оказалось, что студент-преподаватель понимает, какие у него недостатки в его «умении».

Это то, что мы показывали сегодня.

Троицкий Ю.Л. А можно какой-нибудь конкретный пример таких приемов на понимание или дидактического приема или что-то, чтоб почувствовать.

Минова М.В. Конкретный пример приема, как происходит обучение? Представьте, что один студент разучивает арию и как-то ее исполняет, а второй студент все время корректирует то, как тот ее исполняет, – показывает, где он неправильно голосом варьирует, и объясняет, почему надо по-другому, где он неправильно берет темп и т.д. Получается, что в результате этой коррекции проявляются непонимания самого студента-преподавателя (которые, кстати, трудно выявить, когда он сам выступает в роли студента). С этими выявленными фактами непонимания уже работает преподаватель.

Мкртчян М.А. Хорошо. Пожалуйста, Галина Васильевна.

Глинкина Г.В. Я хочу представлением нашего мастер-класса вернуть всех в тему конференции, поскольку она заявлена как «Современная дидактика и качество образования: обеспечение новых стандартов». Так вот, мастер-класс, который проводила учительница начальной школы лицея № 11 Ярмолаева Ирина Анатольевна, – «Самооценка учащихся и возможности ее формирования на основе способа диалектического обучения». Тема мастер-класса была выбрана неслучайно, так как новые стандарты требуют от учителя умения формировать у учащихся умения самоконтроля, самооценки. Если новые государственные стандарты только сейчас обратили на это внимание, то в системе способа диалектического обучения наши учителя этим уже занимаются больше двадцати лет. Они умеют формировать самооценку учащихся, знают, какие критерии при этом используются, как на уроке конкретно реализовать ее. Сегодня участники конференции были в роли учащихся, которые как раз прожили на себе урок русского языка. Я думаю, что учителя могут дать отзыв, что они увидели, насколько они поняли эффективность способа, рассказать, какие эмоции вызвал урок.

Мкртчян М.А. Есть вопросы?

Воронцов А.Б. Вопрос такой. Вы сказали, что больше двадцати лет занимаетесь самооценкой и пониманием, могли бы Вы привести хотя бы один дидактический прием формирования самооценки на уроке русского языка?

Глинкина Г.В. Да. На уроке предусмотрено, что каждую операцию труда, которую выполняет учащийся, будь то ответ на вопрос учителя или письменная работа, оценивается определенным количеством баллов. Система критериев четко обозначена в теории способа, эти критерии доведены до учащихся, ими же пользуется учитель. Дети с учителем взаимно понимают друг друга и на каждом этапе урока дети самостоятельно оценивают свою работу по этим критериям. Сегодня они выполнили работу письменно, вставили пропущенные окончания, определили род, число, падеж и так далее, учитель сказал, сколько за правильное выполнение работы они получают. И так за весь урок набирается определенное количество баллов, которые потом сравниваются с заявкой на оценку, и ребенок знает, как он поработал. Уходит с урока с оценкой.

Воронцов А.Б. Так эту оценку он себе ставит?

Глинкина Г.В. Да, он потом скажет учителю, сколько баллов он набрал и какую оценку он получил.

Воронцов А.Б. Вот если я сказал, что набрал 20 из 20 и что?

Глинкина Г.В. Если заявка на сегодня, к примеру, была на пятерку нужно набрать 22 балла и более, на четверку 18-21, на тройку 15-17, в какую планку он попал, такую оценку он получает.

Воронцов А.Б. То есть он сам себе определяет планку?

Глинкина Г.В. Нет, планка задается в начале урока.

Воронцов А.Б. Вы задали планку 22, я и говорю: «Я, Воронцов, набрал 22 балла»

Глинкина Г.В. Значит, Вы получили пятерку.

Мкртчян М.А. Хорошо. Спасибо. Пожалуйста, Александр Анатольевич.

Попов А.А. Я проводил мастер-класс на территории базы отдыха «Скиф». Там сейчас проходит мероприятие, в котором участвует 100 детей. Это дети из сельских районов Красноярского края. Там нет никакого будущего. Как нет у любых детей из Иркутской области, из Новосибирска. Их родители находят несчастные 100 баксов, чтобы приехать на наши сессии. С ними работает группа студентов, которые закончили такую же школу. Мы повышаем у этих детей конкурентоспособность. Делаем все возможное, чтобы они поступили в ваши вузы, а лучше в московские. И рассказываем, чтобы они знали английский, немецкий и испанский язык. Повышаем их конкурентоспособность. Мастер-класс прошел вели-

колепно. Потому что вел его не я, а студентка V курса и молодой человек, который закончил школу. Друзья мои хорошие. Мои Дела нужно делать, понимаете. Вот я занимаюсь реальными делами, практикой. Сегодня Наталья Викторовна Анохина сказала про реальный заказ. Что мы на этого можем ответить? Не будет этого реального заказа, я сюда больше не поеду. Вот у меня в других регионах есть нормальные практики. Я проектный менеджер в сфере образования. Что мы сейчас здесь обсуждаем? Вы так все рассуждаете как будто вы – Америка. Такое ощущение, что мы в Лос-Анджелесе сидим. У вас что, на это все деньги есть?

Мкртчян М.А. Саша, ну одни, такие как ты, работают, другие должны говорить, нельзя же чтобы все работали.

Попов А.А. Вы все рассуждаете так, как будто вы зарабатывает по десять тысяч долларов. Вот Вы по двадцать, а вы по десять. Понимаете? Вы обсуждаете такие теоретические темы, которые в Лондоне обсуждают профессора высшей школы. У вас на это деньги есть что ли? У нас реальные проблемы, у нас дети, у нас нет горячего питания в школах, у нас нет ремонта в школах, у нас интернет не работает, а вы все обсуждаете. Так сделайте так, чтобы ваша дидактика помогла этой стране, стране по имени Российская Федерация. А не обслуживайте свои реальные научные интересы за три копейки. Все.

Мкртчян М.А. Ну не хваткие у нас мозги, так что?

Троицкий Ю.Л. Александр Анатольевич, а в прошлый раз, на прошлой конференции вы сделали замечательный теоретический доклад о школе будущего.

Попов А.А. Я его и завтра сделаю. Только у меня один тезис. Вы не эксперты – инопланетяне. Вы, наверное, не ходите по этим улицам, вы небожители, у всех у вас иномарки наверное, «Мерседесы» и так далее. Вот такое ощущение. Вы не хотите заниматься проблемами этих людей, этих детей, этой страны. У вас есть свои интересы и за это конечно никто платить не будет.

Троицкий Ю.Л. Откуда такая убежденность? Откуда Вы знаете, что люди в зале не дают деньги, например, на детские дома и прочее. А иностранные языки, акцент на них для чего, чтоб дети потом уехали?

Мкртчян М.А. Ребята, ну не показывайте коммуникативное событие. Спасибо всем. Можно только один вопрос. Пожалуйста, Виктор Георгиевич.

Васильев В.Г. У меня отношение от полного приятия до полного непонимания. Если человек замерз или влюбился, то как этот опыт можно транслировать?

Мкртчян М.А. Еще кто хочет? Только не вопрос, а просто отношение.

Ковалева Т.М. Я всегда вспоминаю, как В.В. Давыдов, например, говорил, что дидактики не существует. И я помню, как я со слезами на глазах, потому что у меня не было аргументов В.В. Давыдова сдвинуть, два часа ему доказывала, что есть дидактика, есть такая реальность. Он сказал: «Ну ладно, Таня, все, убедила, есть. Ну уж очень она скучная, глупая твоя дидактика». Если мы ее редуцируем только до принципов, форм, методов, то это очень скучная, неинтересная, научная какая-то область. Если мы начинаем ее расширять – встает вопрос о цели. Важно все-таки взять какое-то определение. Мы берем то рабочее определение, которое достаточно объемно, чтобы в нем работать и не говорить банальностей. Есть такое рабочее определение понятия «человек». Как только вы входите в антропологический проект объемно, то вы сразу должны как-то определить: а что значит «человек», когда что мы говорим про детей? Ребенок – это человек? Сам педагог, который с ним работает, – человек? Что это за человеческая жизнь разворачивается? И Георгий Петрович Щедровицкий в свое время дал определение полноты жизни человека. Он говорит, что человек живет одновременно в четырех модусах: биологическом – какие бы мы с вами ни были, нам всем нужно есть, спать и так далее, – в социальном, в индивидуальном и в трансцендентном, это нам позволяет выйти, например, к Марии Терезе и так далее. И вот дальше можно драться, убиваться, но каждый ставит на какой-то модус. И когда А.А. Попов призывает всех и говорит: «Вы там на облаках живете и ничего не видите тут, грязь под ногами, что происходит», то человек сознательно всю свою жизнь поставил на социальный фокус. Это неплохо, нехорошо. Но в этих четырех модусах нет ничего важнее социально фокуса. Точно так же как тут появилась бы девушка, которая поставила бы на биологический фокус, и для нее ничего нет важнее, чем диета. Она бы говорила: «Вы тут сидите, фигуры потеряли, а нужно идти в фитнес-центр, сидеть на новой диете и вообще подтягивать морщины». Ничего важнее этого нет. И мы можем хоть драться, хоть убиваться, но суть в том, что мы четыре модуса существования жизни человека кладем в определении как одинаковые, рядоположенные, и каждый человек своей жизнью доказывает, причем не говоря, потому что когда я говорю – я вру. Я могу говорить, что я на культурный модус ставлю, а на самом деле это не так. Но как только чуть потребует ситуация, я ставлю на ЕГЭ. Я в этом плане я очень уважаю А.А. Попова, потому что он сделал ставку на социальный фокус и держит его. Но есть такая гипотеза: в науку идут люди, которые для себя выбрали другой модус, а именно – культурный. И тогда становится ясно, почему К.Э. Циолковский ничего не зарабатывал, более того – о нем думали как о глупом, городском сумасшедшем,

но теперь все понимают, что К.Э. Циолковский продвинул мировую науку, хотя и умер как городской сумасшедший. И. Кант, который никуда не уезжал из своего Кенигсберга, ходил по часам купаться и шел обратно домой книжки писать, но теперь неокантианская теория – это отдельный раздел в мировой философии. Поэтому важно понимать, что есть модус существования жизни социальный – там одна правда, а есть модус существования жизни культурный – и там другая правда, там весь пафос уходит не в зарабатывание денег, а в продвижение идеи. Дальше, как китайцы говорят, «вся правда посередине», поэтому, конечно, в этом смысле современные конференции – это не мононаучные конференции, где действительно ненормальные ученые друг друга в идеях убеждают. Неслучайно на Западе отказались от пленарных докладов вообще: «Если мы какому-то ученому дадим слово на пленарном заседании, то он тогда всех остальных покроет своим модусом, а никто в жизни не знает, что главное – социальное, культурное, индивидуальное, биологическое или трансцендентное». Поэтому не делается там пленарных докладов, а все пытаются выработать коммуникативное событие. Я считаю, очень хорошо, что у нас сейчас на дискуссии проявился социальный фокус. Я вступаю в эту игру для игры я буду говорить, что также важен и культурный фокус, и пусть что у меня не будет денег, я сделала осознанный выбор. Может быть, запущу тьюторскую программу, и она страну будет как-то держать, потом когда-нибудь в другом веке, но я делаю культурное действие, а не социальное. И в этом плане не нужно наезжать на людей, которые выбрали культурный фокус.

Попов А.А. Во-первых, спасибо Татьяне Михайловне. Она сказала следующую вещь: за этим столом могут быть разные позиции. Вы только назовите их, пожалуйста, а не нужно нам вообще про новую дидактику рассказывать. Это первое, что я говорю.

Мкртчян М.А. Не обязательно позицию «сказать», как опытный игрок ты должен сам проявить позицию.

Попов А.А. Второй момент. Частный вопрос. Я не считаю, что социальный, культурный модусы являются ведущими. Тот же И. Кант писал: «Та наука нужна, которая нужна человечеству».

Мкртчян М.А. Правильно. Человечеству. Но Татьяна Михайловна говорит, что не обязательно именно сейчас, сиюминутно.

Попов А.А. У нас сейчас в стране огромное количество проблем, от которых вы отказываетесь. Начиная с ЕГЭ, заканчивая смыслом жизни. Возьмите любую проблему. Или вас ничто не интересует?

Мкртчян М.А. Хорошо. Вы познакомились со всеми мастерами, у кого есть вопросы можно в рабочем порядке подойти и спрашивать. Спасибо всем.

ИТОГОВАЯ ДИСКУССИЯ КОНФЕРЕНЦИИ

Ведущий (Сергоманов П.А.). Основная часть конференции, связанная с базовыми задачами, подходит к завершению. Я предлагаю перейти к заключительной дискуссии по итогам двух дней. Могут вернуться два сюжета: если будет дискуссия сверх двух дней, я с удовольствием приму выступления людей, которые подготовят некие обобщающие тезисы; если этого не произойдет, можно сразу перейти к рефлексивному жанру, к суждениям оценочного характера, что получилось, что – нет и т.д. У нас замыслов много. У каждого из нас, определившихся в этом дидактическом поле, есть свой замысел, который он пытался реализовать, как-то донести до своих последователей, до других участников и всего сообщества в целом.

Со своей стороны, я лишь хочу обратить ваше внимание на тот факт, что мы в этом году пробовали новый инструмент: ряд мастер-классов вели последователи, и вчера была попытка обсуждения, где авторы разных подходов обсуждали те или иные техники, которые были продемонстрированы практически. Мне было бы интересно выслушать оценки – насколько это получилось или нет.

Второе. На наших конференциях подспудно проскальзывает, а в ряде случаев и жёстко предъявляется претензия СМД-языка на язык новой дидактики. Во всяком случае, с подачи В.А. Болотова такой замысел оформился ещё в первой конференции.

И наконец, моя собственная задача, как руководителя учреждения. Мы создаем кафедру дидактики детей и взрослых. Структурно такая кафедра образовалась (руководитель – М.В. Минова). Мне было важно, чтобы мы обсуждали это подразделение как часть нашей кооперации, как часть тех людей, которые здесь присутствуют. Один из моих замыслов состоит в том, что мы после этой конференции ещё будем обсуждать с людьми, которые проявят интерес, коллективно распределённую программу разработок и исследований этой кафедры. Хотя понимаю, что дидактика – это абсолютно неподъёмная для учреждения тема (для структурного подразделения – и подавно), но для здесь присутствующих людей эта тема в какой-то степени реализуема.

Болотов В.А. Член оргкомитета конференции «Педагогика развития» И.Д. Фрумин просил меня поговорить с участниками этой конференции, особенно – с приезжими, на тему «Не слишком ли много конференций в Красноярске». И «Педагогика развития», и «Современная дидактика»... И.Д. Фрумин предлагает совместить эти конференции. Вполне возможно разделение во времени и пространстве, поскольку жанры не совпадают. Я прошу выступающих в своих замечаниях отне-

стись к этому предложению. Понятно, что в этом году будет две конференции, а в следующем? Две разные или одна из двух частей?

Если говорить серьёзно, мы узких, специализированных конференций проводим довольно много, и ваш край проводит, и другие субъекты Федерации. Например, завтра мы будем обсуждать с П.А. Сергомазовым конференцию, которую будет проводить Министерство образования и ваш ИПК для Сибирского федерального округа.

Москвичам два раза в течение квартала приезжать в Красноярск довольно тяжело. Многие из тех, кто приезжает, буквально стоят перед выбором: либо «Педагогика развития», либо «Дидактика».

Ковалёва Т.М. Я время от времени бываю на президиумах РАО и работаю в главном институте РАО – институте теории и истории педагогики РАО. Такого количества принципиальных, содержательных вопросов, которые были здесь подняты за два дня, академия не ставит за год. Это я говорю без излишнего пафоса. Про возрастную периодизацию, которая может быть пересмотрена, про претензии современной дидактики на то, как мы обсуждаем принципы – с точки зрения инженерной логики или как предельную категорию, с помощью каких мыслительных техник можно вообще обсуждать предельные категории, как вообще обсуждается совокупность принципов, где ставится граница полноты и т.д. и т.п. – всё это содержательные и важные вопросы.

Нам всё время говорят: «Педагогика не наука». На это мы тоже уже научились отвечать. Для педагогики не так много времени прошло. Педагогика, как гуманитарная наука, работает с более сложной социальной действительностью, и терминологический аппарат ей с трудом даётся. В чём основной статус вопроса «наука – не наука»? Всегда начинают выяснять – каким категориальным аппаратом пользуешься. Педагогика берёт средства и у философии, и у психологии. Но если у педагогики появляется свой категориальный аппарат (словник), то это – дидактический аппарат. А какие свои слова нарабатывает педагогика? Всё, что она нарабатывает, она нарабатывает в дидактике, а не в воспитании, ибо в воспитании мы сплошными психологическими терминами говорим: про развитие, про психотипы и прочее. Именно дидактические термины держат педагогику. В этом плане Красноярск становится живым местом дидактики.

Здесь лучшие умы присутствуют. Кого нет? А.В. Хуторского с его эвристикой, Гузеева с методологическим аппаратом науки... Вот и всё. У нас даже позиционно набраны люди, которые хоть как-то про дидактику мыслят. Я стараюсь на двух конференциях побывать. По моей профессиональной траектории мне и Д.Б. Эльконин помогает, и я стараюсь вкладываться в педагогику развития. Но я другое вижу... Как в сообщающихся сосудах, энергетика из конференции «Педагогика раз-

вития» уходит, а на конференции «Современная дидактика» энергетика усиливается. Может быть, это даже плодотворно, когда есть две такие рамки обсуждения. Я точно видела, что разные рамки обсуждения иногда высекают искру. Например, инклюзивное образование сейчас начинает активно обсуждаться на стыке медицины и педагогики.

Конечно, ездить два раза безумно сложно, лучше сдвигать эти важные мероприятия по времени.

Теперь по содержанию. Я испытала физическое напряжение на конференции по поводу формы организации и разворота содержания. Есть правда жизни и неправда жизни. Я сама часто провожу конференции и считаю, что, если пошёл предельно содержательный вопрос, то, несмотря на регламент и прочие нормы, нужно добавить на обсуждение лишних 10 минут, столько, сколько надо. У нас 4 раза была ситуация содержательной дискуссии. И в должной степени они не были развёрнуты. Нельзя по заказу держать градус содержательной дискуссии. Иногда и люди умные, и вопросы содержательные, а дискуссия не идет. Например, тут выступала Нина Вячеславовна Громько... Я вообще не помню, чтобы последние 5–7 лет в СМД-методологии выходили на прямое обсуждение. Это же практически не обсуждается. А Громько, которая держит содержательные вопросы, вышла, сделала доклад и в итоге – ни разговора, ни обсуждения... что хотелось вы понимаете! Этой удобной ситуации может уже не повториться никогда. Что делать оргкомитету? Или докладов меньше ставить, или понимать, что если уж случается живая ситуация, то надо её развернуть, довести до конца. Очень живая была конференция, очень много содержательных вопросов было поставлено, но очень мало доведено до логического конца.

Первые три доклада вчера были про принципы. Я вообще не помню такого напряжения мысли. Мы положили принципы, посмотрели на них как на категорию, поговорили про полноту и противоречивость, ярославцы затронули определение совокупности принципов... – высочайший градус дискуссии! И всё это ушло, поскольку мы не «докрутили» ситуацию, и каждый остался при своём. А вспомним доклад Манука Ашотовича о значимых итогах первых конференций, его постановку вопроса «Как мыслить дидактику?». Это же не полёт на Марс: от нашего самоопределения к этому вопросу, может быть, зависит история отечественной дидактики на ближайшее время. Как мы здесь решим, так и будем писать про это, говорить об этом, делать это, так и будет в стране. Здесь присутствует руководитель лаборатории дидактики, главной лаборатории страны! Весь президиум Академии образования начинает рабочий день с вопроса: «А что думает лаборатория дидактики по какому-то поводу?» Это же не просто так. Здесь уже собран необходимый круг людей.

У нас важные вопросы стоят, например, дидактика определяется как инженерия. Тогда цели не обсуждаем, цели держит философия, вызовы нам формулирует образовательная политика, а мы будем нарабатывать техники, формы, технологии и принципы. Итак, первый ход – дидактика как педагогическая инженерия! Но есть другая претензия. Мало ли какие принципы витают. Ты возьми этот принцип, доведи его до дидактического статуса, докажи, что сегодня именно эти принципы стали ведущими, разверни под эти принципы образование, тогда и пафос существующей дидактики повышается. Я не утверждаю, что существующая дидактика является отдельной наукой, но то, что она представляет собой научную область как сердцевину педагогики – несомненно. Мы могли здесь разложить это всё вплоть до тезисов, собрать всё воедино, придти с этим на президиум Академии образования. У нас был бы содержательный документ от имени всего дидактического сообщества. Безумно жалко терять все эти мысли: 1) про принципы и цели; 2) про СМД-язык как язык дидактики; 3) заход на переосмысление возрастной периодизации. Дидактика взяла принципы возрастной периодизации, но не отрефлексовала. Как у Р. Штайнера: пока зубы не поменялись, возрастная периодизация не произошла. Нам надо было бы всё поменять в регламенте, круглые столы отменить, ещё чего-то, но с принципами возрастной периодизации разобраться.

Живая, содержательная конференция получилась, но старый формат проведения конференций практически съел это богатое содержание. Но место очень живое, и я при любом удобном случае буду стараться сюда приезжать!

Мкртчян М.А. Первый раз здесь для меня произошло историческое событие: со всем, что сейчас говорила Татьяна Михайловна, я полностью согласен!

Когда я только-только познакомился с Виталием Кузьмичом в 1984 году, и мы начали заниматься проблемами создания коллективного способа обучения, нас стали приглашать в разные города. Мы этим очень гордились. Шутка ли: нас из глубинки – из Красноярска! – стали приглашать в Харьков, в Москву, в Ленинград. В моей жизни был такой эпизод. Один мой приятель, прежде чем приехать к нам на курсы в Красноярск, попросил меня написать ему вызов, в котором я должен был пригласить его читать нам какие-то лекции. Понятно, что для москвичей и ленинградцев было непривычным ездить и где-то в России самим учиться. Я принципиально не стал этого делать. Был второй случай. Когда-то по инициативе Степана Петровича Аверина Галина Макаровна Вебер собрала команду по разработке программы «Развитие образования в Красноярском крае». Программа получилась хорошей, об этом ещё писали в центральной прессе под названием «Крас-

ноярский феномен». Помню, что одним из пунктов в этой программы я предложил написать: через несколько лет Красноярск должен стать мировым педагогическим центром! Меня одёргивали: мол, как-то нескромно звучит; может, ограничимся одним из ведущих центров в России. Я тогда сильно настаивал и сейчас говорю: «Не надо скромничать!» Так получается, что с этим поделаешь! Например, Армения – одна из древнейших стран; что же, мне об этом нельзя говорить?!

Когда команда шахматистов занимает первое место на Олимпиаде, то в следующий раз ей предоставляется право выставить уже 2 команды. Так принято, это культурная традиция. И не надо забывать, что в 80-е годы не было практически ни одного педагогического направления, которое не культивировалось в Красноярском крае. Все мечтали иметь здесь свои базовые площадки. Те успехи дались нам дорогой ценой, и должна быть элементарная справедливость: мы можем позволить себе иметь 2 крупные конференции. Тем более, не надо забывать о немалой части нашей аудитории – это педагоги-новаторы из различных школ нашего края, которые представляют и развивающее обучение, и дидактический аспект. Мы не должны этих людей потерять.

Каждый раз у нас встаёт проблема с количеством докладов. Может, сократить их количество: оставить несколько основных, а высвободившееся время отдать на обсуждение, где каждый может свободно высказаться. На первой конференции у нас хорошо этот момент получился; было достаточно времени для обсуждения, что видно и в материалах сборника. Иногда содержание дискуссий бывает интереснее самого доклада. На этой конференции мы этот положительный опыт несколько потеряли. И не потому, что люди не хотели выступать, а потому что получился такой жёсткий регламент. Мне лично неудобно было высказываться по какому-либо поводу только потому, что при этом я затрачу чужое время. Надо искать какие-то формы представления докладов не в ущерб обсуждению.

Как решить проблему гостей, которые вынуждены разрывать между двумя конференциями? Может быть, каждый год эти конференции чередовать: в один год – одна конференция, на следующий год – другая? То есть, конференции могут проходить раз в два года. Это позволит качественно обработать результаты прошедшей конференции и лучше подготовить тезисы предстоящих докладов, но в то же время избежать стыковки по времени. Это же неправильно, что мы получаем сборник прошедшей конференции, только приехав на следующую. Надо иметь время, чтобы и сборник выпустить, разослать людям, поработать с ним, учесть разные нюансы. Я предлагаю не объединять две конференции, а, если уж так необходимо, чередовать их по годам.

Пусть каждый год в Красноярске проходит конференция, но один раз – по дидактике, в следующий раз – по педагогике развития.

Я согласен с Татьяной Михайловной, надо учитывать, что конференция по дидактике с каждым разом набирает силу, приобретает всё большую значимость, увеличивается количество заинтересованных участников; не хотелось бы это потерять.

Вебер Г.М. Мне кажется, что эта конференция сыграла на повышение, несмотря на то, что мы даже тот скудный ресурс, оставленный на обсуждение, не использовали в достаточной мере. Безусловно, конференция была перегружена различными «мероприятиями». Может, три дня надо делать? Мне думается, что мы плохо используем межконференционный период. Может, создать какие-то рабочие группы, которые бы в электронном варианте держали руку на пульсе? Мне приснился сон, от которого я проснулась в панике. Как будто я руковожу краевым образованием и издаю указ, в котором предписано всем школам в ближайшие 5 лет осуществить переход на коллективный способ обучения. Почему мне приснился этот сон именно в период проведения конференции? Я думаю, что дидакты должны были подкрепить этот указ необходимыми технологиями перехода, дать учителям необходимый инструмент. О чём, собственно, теперь сама жалею, что в своё время не придавала этому значения.

Хорошие умы к нам приезжают. Виктора Александровича Болотова, например, я даже бояться стала: говорит как гвозди заколачивает. Тем не менее, замечательные люди к нам приезжают, и надо сделать всё, чтобы их число на красноярской земле увеличилось!

Болотов В.А. Действительно, перейдя в Академию образования, я стал более безапелляционным. Не его – чиновника! – собачье дело – утверждать что-то по поводу науки. Но и чиновник имеет право на собственную точку зрения. Не точку зрения вице-президента Академии образования, а точку зрения Болотова, свою личную. Я тому же И.Д. Фрумину сказал, что мне гораздо интереснее стало ездить на конференцию по дидактике, чем на конференцию по развивающему обучению. Нас попросили сделать некоторые интегрированные тексты выступлений на конференции по развивающему обучению; я свой скомпилированный текст назвал «Педагогика развития или кризис жанра?». Мы каждый год с большим напряжением придумываем тематику конференции «Педагогика развития», уже пошли по кругу. Мы чего-то придумываем, а жизнь нам подбрасывает... универсальные учебные действия. Что, откуда, с чем едят? Мы красиво рассуждаем про мышление, про мыследеятельность, а нате вам как данность – школа с универсальными учебными действиями! Мы в одном месте болтаем о

мышлении, о развитии, а в другом месте возникают универсальные учебные действия. Для меня важна ситуация последствий. Вот эти сборники конференции, которые, я согласен, слишком поздно вышли, и книжка под редакцией Ю.Л. Троицкого – это ситуация последствий. В книжке Ю.Л. Троицкого «Образовательные системы современной России» приведены статьи людей, которые по-разному смотрят на один и тот же вопрос. И каждый читатель может с фломастером в руках поработать над этими статьями, сопоставить мнения разных людей по педагогике развития, про диалог культур, про СМД-подход и т.д. И для меня данный факт есть последствие нашей конференции по дидактике. Когда мы стали говорить, что нужно иметь одно пространство, где можно отнестись друг к другу, а не создавать сектантские, эзотерические тексты, в которых мы пишем только о своём. Мы обычно так рассуждаем: «Я же знаю, что моё всегда самое лучшее. Я ни к кому не отношусь (а что к нему относиться!), но и к себе никого не подпущу». В этом плане у меня есть жёсткий тезис: «После действия должно быть последствие!» Последствие может происходить по-разному. Например, завтра мы будем обсуждать с Павлом Аркадьевичем Сергома новым ситуацию на локальных семинарах ИПК (не только в лаборатории дидактики детей и взрослых) как последствие тематики этой конференции. Иначе произойдёт так, как говорила Т.М. Ковалёва: «...поговорили, пошумели... и что?». Для меня всегда очень важно, как реагируют участники. На конференциях часть педагогов приходит в театр посмотреть на игру любимых актёров: на заслуженных учителей, на именитых учёных. На этой конференции, судя по тому, что я слышал, на круглых столах и в других местах разворачивается интерактивный, жёсткий сюжет. Другое дело, что мало было отношений, обратной связи. Обратная связь важнее регламента! И бог с ним, что часть вопросов бывает дурацких. Во-первых, это диагностика аудитории, во-вторых, это проблема того, кому этот вопрос был задан. Не бывает глупых вопросов, бывают глупые ответы. Мне кажется, что сейчас на многих конференциях обратной связи намного меньше, чем на этой. Потому считаю предложение Манука Ашотовича (чередовать конференции) правильным в том смысле, что набрать достаточное количество принципиально новых ходов для проведения всероссийской конференции сегодня представляется непростой задачей. Если мы сможем организовать в эти два года последствие и работу по конкретной проблематике, то, во-первых, ничего не потеряем, а во-вторых, мы с определенным продуктом придём к новой конференции. Замечу: это произойдёт, если мы сможем организовать надлежащую работу в межконференционный период.

Митрофанов К.Г. Название конференции «Современная дидактика и оценка качества образования» состоит из двух неравнозначных частей. Имело бы смысл от второй части отказаться, тем более что про оценку качества говорится во многих других местах, а первая часть не обсуждается нигде. Современная дидактика у нас в стране практически не обсуждается. Здесь эти разговоры возрождаются и довольно активно. Активно обсуждаются на основе современных требований, но, как ни странно, при этом сохраняется предметность, хотя везде мы вроде бы делаем упор на межпредметность.

Для кого эта конференция? Это, может быть, единственная площадка, где разные школы могут вступить в диалог; по крайней мере, не закрываться от других, а обсуждать общие проблемы. Здесь, видимо, наличествует необходимый теоретический уровень вопроса, который имеет смысл обсуждать. Не секрет, что «почувствовавшие себя великими» обычно обсуждают академические вещи. Но есть и второй план – прикладной, инструментальный, который на самом деле фиксируется в вопросах методического хронотопа: в способах организации, в формах, времени, инструментах и т.д. Это возможный вариант повышения квалификации методистов. Конференция по дидактике – это прямая форма повышения квалификации и аттестации для людей, занимающихся повышением квалификации других методистов. И такая форма (конференция), может быть, одна из немногих, адекватных основному типу деятельности людей, занимающихся повышением квалификации. Но тогда это надо как-то продумывать; возникают вопросы результативности, продуктивности и т.д.

Третий слой – это практикующие педагоги. Именно практикам важны формы и средства. Разговоры о рамках, закономерностях и принципах, все эти теоретические «разборки» практикам могут быть интересны, но не принципиальны. А вот разговор о новых способах организации и управления им очень важен. Для разных слоёв внутри конференции характерны разные интересы. Тогда возникает вопрос формы проведения конференции. Такая форма, как демонстрация мастер-классов, уже устарела. Любая форма демонстрации – это форма обмана, навешивания лапши; наподобие шоу «Учитель года», то есть враньё! Вопрос – какие могут быть адекватные формы? – очень непростой; у меня нет прямого ответа. Понятно одно: конференция «Современная дидактика» должна проходить в иных, современных формах, нежели привычные доклады, лекции, семинары, показы... Что, у нас других форм нет? Название конференции обязывает искать эти новые формы организации самой конференции. Давно напрашивается для проведения этой конференции такая форма, как аквариум. Есть категория людей, которые не хотят покидать аквариум; и это нормальная си-

туация. Некоторым очень сложно отважиться выйти на сцену, публично заявить о себе.

Литвинская И.Г. Когда мы на городском методологическом семинаре обсуждали предназначение конференций по дидактике, кто-то сказал мне: «Зачем ты стремишься представить конференцию как оргдеятельностную игру? Конференция имеет свои традиционные каноны: там доклады, там пленумы и т.д.» Но у меня сегодня такое ощущение, что я ухожу с середины игры. Вчера я почувствовала, как началась работа по уровням дидактических знаний. Впервые за три конференции я смогла задавать вопросы докладчикам; начала понимать, где ход в антропологию, где ход в социологию и на каком уровне. У меня было ощущение, что мы понимаем друг друга и, не сговариваясь, не говоря об этом вслух, работаем в общих методологических схемах мышления. По ощущениям, в основной группе участников начинают складываться коллективные представления и идут процессы коллективного мышления. А как выступала Нина Вячеславовна! Такой близкий и понятный язык! Тот факт, что каждый раз приглашаются новые люди, а постоянные участники не становятся при этом экспертами, даёт свой результат. Я думаю, что даже в этих традиционных формах проведения конференции нам удалось получить оргдеятельностный режим.

Для меня мастер-класс – это не шоу, не конкурс «Учитель года», а открытый разговор и осмысление своего опыта. После посещения мастер-класса у меня появилось два новых дидактических принципа только потому, что я смотрела и обсуждала практику. Мне кажется, что всё происходящее на этой конференции очень гармонично стыкуется, созвучно разворачиванию коллективного мышления во всей полноте. И очень приятно, что третья конференция развернула такой широкий пласт мыслительной работы. Я ухожу с конференции в неясной, размытой проблематизации. Мы только вступили в плоскость дидактики взрослых, и на конференции только прозвучали первые суждения в этой области. Мне кажется, что на последующих конференциях нам удастся выделить предмет и разные уровни дидактических знаний в области дидактики взрослых. И очень хочется сказать о своей благодарности маститым специалистам в области образования взрослых, замечательным ведущим – Михаилу Владимировичу и Кириллу Германовичу за содержание, которое послужит поводом важных для меня размышлений.

Ведущий (Сергоманов П.А.). Я озвучу несколько итоговых цифр. На конференции присутствовали участники из 38 (всего в крае 61) районов Красноярского края и г. Красноярска. У нас зарегистрировано 287 участников, в том числе из Томска, Новосибирска, Ярославля, Москвы, Саратова и Еревана. Единоновременно у нас 16 подключений: это интер-

нет-трансляция, при этом на другом конце провода может быть до 25 человек, которые могут наблюдать за происходящим. По примерным подсчетам в работе конференции так или иначе приняли участие до 500 человек.

Мне лично было очень приятно услышать Виктора Георгиевича Васильева, когда он говорил о ведущей деятельности, юношеском возрасте. Это затрагивает мои научные интересы. Обсуждения сегодняшнего дня позволяют мне сделать несколько выводов.

1. Необходимо понимать состав нашей аудитории; какие у людей есть интересы, цели и потребности.

2. Что касается самого проведения конференции, регламент первой конференции был практически таким же. Тогда всё как-то само собой получилось, состыковалось: и регламент, и содержание. Сейчас, когда регламент начинает доминировать над содержанием, – это явный сигнал, что начинает что-то перестраиваться внутри самой конференции, и необходимо ухватить, что именно перестраивается.

3. Мне кажется, что отношения двух конференций (педагогика развития и современной дидактики) надо обсуждать не как двух, а как трёх конференций, имея в виду и февральскую конференцию «Тенденции развития образования», которую будет проводить целая группа референтных для нас людей; людей, которые стремятся к лучшему изменить систему образования в России. Я не вижу смысл соединять чего-то с чем-то, но нам крайне важно сдвинуть нашу конференцию на неделю позже. Я даже предлагаю конкретную дату проведения следующей конференции по дидактике: 25–27 января 2012 г.

4. Я думаю, что предметом обсуждения на следующей конференции может быть какой-то общий проект. Почему проект? Проект – это некоторая универсальная форма того, что можно в принципе сделать. Может, это будет не проект, но мне очень важно, чтобы дидакты являлись предметным, пробным телом всего остального... Мне понравился разворот: либо ты инструмент, либо у тебя есть собственная цель... Но каждый раз мы возвращаемся к мысли, что дидактика – это проба чего-то, это умное практическое действие, если учитывать, что практические конференции являются ещё пространством научной рефлексии; научной, культурной и рефлексией того, что связано с разными культурными традициями осмысления педагогики и дидактики. В этом смысле было бы здорово, если бы был проект – не столько новой дидактики как книги, сколько новой большой практики.

В этом смысле мне очень понравилось выступление Михаила Владимировича Кларина своей позиционной ясностью. Может быть, не претендующее на излишнее умствование, но очень чётко позиционно выстроенное.

5. У нас появляется язык обсуждения, рождающийся в непустой, научной рефлексии. Мы не дотягиваем ещё до впаивности в культурные традиции, но важно построить отношение к культурным традициям. С моей точки зрения, было бы здорово, если бы одной из задач следующей конференции была задача проработки отношений; попробовать пленарные заседания строить вокруг и на основании сложившихся культурных традиций и языков.

Хочу выразить признательность министерству образования и науки Красноярского края, поскольку мы фактически работаем за счёт министерства. Я признателен лично Светлане Юрьевне Андреевой, проректору по учебно-методической работе, которая взяла на себя нелёгкий труд по содержательной отработке программы конференции и по ведению первого дня. Хочу поблагодарить орггруппу, лично Маргариту Васильевну Минову. Кто занимается организацией, понимают, что это самая напряжённая и важная работа. Всё прошло отлично, без всяких вопросов.

Я бы хотел выразить глубокую признательность всем тем, кто нашёл время не просто приехать и участвовать, но ещё и участвовать со своим содержанием и со своей позицией. Я благодарю коллег за смелость и дерзость. Уверен, что честность мысли и ощущений сохранится и будет основным лейтмотивом всех дальнейших обсуждений.

Большое спасибо Мануку Ашотовичу Мкртчяну за методологический и содержательно организованный дискурс. Всем известно, что Виктор Александрович Болотов – наш крёстный отец, Татьяна Михайловна Ковалёва – мотор, Зоя Николаевна Ичин-Норбу – наша гостья, надеюсь, тоже уедет не с пустыми руками. Спасибо всем, кто выступал с сообщениями и докладами.

МАТЕРИАЛЫ КРУГЛЫХ СТОЛОВ «ПЕРСПЕКТИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ, МЕТОДИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ»

Бершадский М.Е.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ: ТЕНДЕНЦИИ И ПРОБЛЕМЫ

Технологический подход к проектированию и реализации учебного процесса отражает стремление общества к достижению гарантированных результатов обучения в условиях массовости образования и непрерывного возрастания объёма информации, подлежащей усвоению. Необходимость технологизации учебного процесса является следствием объективных закономерностей развития современного информационного общества, в котором технологический подход стал доминирующей парадигмой при проектировании и реализации процессов, происходящих практически во всех сферах человеческой деятельности.

В начале XX века постепенно стало складываться понимание того, что стихийные изменения общества провоцируют бурный рост конфликтогенных факторов. В.И. Франчук характеризует этот этап следующим образом: «Дело в том, что до момента осознания необходимости научного переустройства социального мира, которое произошло в конце XIX – начале XX веков, он складывался в значительной мере хаотично, стихийно. Его «строительством» занималась преимущественно Природа, а не Человек. Это означает, что основным механизмом «конструирования» социального мира являлся механизм самоорганизации, действующий в любых относительно однородных социальных группах. Однако потенциал самоорганизации оказался недостаточным для создания крупных социальных образований, подобных нациям, транснациональным компаниям, финансово-промышленным группам, мировым сообществам, глобальному обществу»¹³.

В сороковых годах XX века понимание того, что социальными процессами необходимо специально управлять, перешло в практическую плоскость. Общие идеи технологического подхода, прекрасно зарекомендовавшего себя в области промышленного производства, были использованы для сознательного, научно обоснованного проектирования социальных изменений. Так появились социальные технологии на-

¹³Франчук В.И. Основы современной социальной инженерии. Режим доступа: <http://socioengin.narod.ru/ossinzh.htm>.

правленного изменения поведения (целей, потребностей, настроений и т.д.) отдельных социальных групп различной общности. Постепенное развитие этих технологий привело к возникновению новой научной дисциплины – социальной инженерии, – занимающейся теоретическим конструированием более совершенных моделей социального мира и разработкой технологий, обеспечивающих необходимые изменения в социальной действительности.

Педагогика является одной из социальных наук, поэтому её не могла не коснуться технологизация этой области знаний и практики. О применении технологического подхода в образовании заговорили примерно в те же годы, когда он начал использоваться в социологии – в начале XX века. Хотя классно-урочную систему, возникшую в Европе в XVI-XVII веках, в некотором приближении и можно рассматривать как первую образовательную технологию, однако дидактические принципы, сформулированные Я.А. Коменским, никогда не обладали достаточной эвристической силой для вывода моделей обучения, гарантирующих достижение запланированных результатов. На протяжении трёх столетий, начиная с XVII века, в этом и не было особой необходимости, так как объём изучаемого содержания и число обучающихся в массовой школе детей были невелики (в 1750 г. всё население Западной Европы составляло около 100 миллионов человек).

К началу XX века ситуация принципиально изменилась. Численность населения практически утроилась. Усложнились и стали гораздо более наукоёмкими промышленное производство и социальная организация общества, что вызвало потребность в действительно массовом образовании и привело к увеличению объёма и уровня сложности содержания школьного обучения. Так появилась фундаментальная для всей педагогики XX века проблема гарантированного достижения результатов образования, вызванная необходимостью построения учебного процесса с учётом индивидуальных особенностей большого числа обучающихся детей. На протяжении всего XX века сложность решения этой задачи росла пропорционально темпам развития самого общества. Попытка угнаться за ростом объёма сведений о мире путём увеличения продолжительности образования и введения новых учебных дисциплин только усугубила проблему. Стало понятно, что, как и во всех других областях социальной практики, исправление недостатков в образовании и гарантированное его изменение в нужном направлении с необходимостью требуют применения образовательных технологий. Вызов был принят, и начиная с конца 80-х годов прошлого века в Российском образовании стали появляться сначала единичные, а затем и массовые исследования в области проектирования технологий. Из заморской диковинки образовательные технологии быстро превратились в обычный

инструмент педагогической практики. В образовании разразился настоящий технологический бум. Все дружно начали применять новые (современные, инновационные и т.д.) технологии десятками, бодро рапортуя об овладении очередным технологическим шедевром.

Если судить по педагогической риторике, то российское образование уже давно и успешно перешло на технологические рельсы. Привело ли это к наблюдаемому и устойчивому повышению качества школьного образования, которое должно было последовать за повсеместным применением технологий, так как они гарантируют достижение заявленных результатов и их многократную воспроизводимость? Нет, ничего подобного не произошло. Риторика так и осталась словесной эквилибристикой на технологическую тему, не превратившись в реальное средство улучшения качества учебного процесса. *Технологический подход в российском образовании заболтали, и он полностью дискредитировал себя.* Нетрудно предвидеть, что мода на образовательные технологии скоро пройдёт, и на волне всеобщего разочарования, вызванного их кажущейся беспомощностью, начнётся отторжение самой идеи технологизации образования. А вот этот печальный финал технологической эпопеи мне представляется крайне опасным, так как альтернативой проектированию образовательных процессов является их случайная самоорганизация с совершенно непредвидимыми последствиями.

Почему же столь многообещающая идея, которая доказала свою эффективность в различных областях социальной практики, в отечественном образовании вылилась в пустые разговоры о виртуальной технологизации. Причин много, поэтому выделим только наиболее значимые из них.

Наиболее важной мне представляется методологическая проблема, связанная с многозначностью толкования самого понятия «образовательные технологии». Существует более двухсот его определений, подчас отличающихся диаметрально противоположным образом. Следствием такого вольного толкования понятия образовательной технологии является повсеместное и уже укоренившееся использование его в самых различных смыслах, причём во многих случаях оно не наделяется никаким специальным значением, а рассматривается как модный эквивалент понятия методики. На практике же под видом образовательных технологий распространяются описания педагогического опыта отдельных успешных учителей. Однако этот опыт не может быть тиражирован, так как его успешность определяется личностными особенностями этих педагогов. Он не формализован в той степени, которая необходима для переноса: не определены на уровне объективной диагностики планируемые результаты обучения; не сформулированы условия и границы применимости; отсутствуют выраженные в явном виде критерии

выбора или конструирования моделей обучения, адекватных состоянию учащихся в данный момент времени; нет полной системы мониторинга, обеспечивающей непрерывную обратную связь; не прописан операциональный состав действий учителя, признаки и условия применимости каждой операции. Несколько утрируя, можно сказать, что под образовательными технологиями большинство практикующих работников образования понимают стихийно сложившуюся практику собственной работы. Только отсутствие общепринятого определения и критериев отнесения дидактической системы к образовательной технологии позволяет называть эти в значительной мере случайно возникшие комплексы педагогических приёмов и средств технологиями. К сожалению, не слишком высокие результаты подобной практики приписываются именно образовательным «технологиям».

Положение могли бы исправить образовательные технологии, специально разрабатываемые специалистами в этой области. Однако и в научной среде часто наблюдается такое же отношение к технологиям, как и среди практиков. К технологиям относят любые педагогические идеи, концепции, организационные формы и приёмы, обладающие хотя бы относительной новизной. Но даже в тех достаточно редких случаях, когда мы имеем дело именно с технологией учебного процесса, а не с весьма поверхностным описанием очередной инновации, организация массового обучения учителей и сопровождение внедрения оказываются сложной проблемой. Серьёзная литература, в которой описываются именно образовательные технологии, а не педагогические идеи и концепции, допускающие весьма вольную интерпретацию при их практическом применении, издаётся настолько малыми тиражами, что до большинства учителей она просто не доходит. Статьи в малотиражных педагогических журналах лишь могут познакомить читателей с базовыми идеями технологии, но не содержат достаточной информации для овладения всеми её учебными процедурами и средствами.

Ещё одним каналом снабжения учителей информацией об образовательных технологиях и обучения их применению могла бы быть система повышения квалификации. Однако и здесь существуют очевидные проблемы. Многие региональные институты повышения квалификации далеко не всегда располагают специалистами в области образовательных технологий. На обучение же в крупные центры образовательные учреждения могут позволить себе отправить одного-двух учителей, которые после окончания курсов вряд ли смогут профессионально передать полученные знания своим коллегам. Да и сама практика проведения краткосрочных курсов предполагает лишь информирование учителей, но не овладение ими технологиями на уровне их применения. Альтернативой обучению учителей в институтах повыше-

ния квалификации являются курсы, проводимые авторами технологий в регионах. Практика показала, что эффективность таких курсов как способа начального обучения технологиям значительно выше, однако для того, чтобы технология смогла стать реальным педагогическим инструментом в руках практикующих учителей, необходима последующая поддержка и сопровождение процесса внедрения. Это достаточно длительная и затратная процедура, которую могут позволить себе далеко не все образовательные учреждения. Если же подобное квалифицированное сопровождение отсутствует, то весьма вероятно развитие событий по следующему не слишком благоприятному сценарию. Дело в том, что современные образовательные технологии представляют собой развитые и сложные дидактические системы, базирующиеся на философских, психологических и педагогических теоретических основаниях. Средства и процедуры технологий являются достаточно строгими логическими следствиями исходных теоретических положений, а не произвольными допущениями, отражающими личные предпочтения авторов. Для людей, не слишком искусённых в хитросплетениях логических выводов, последнее представляется не слишком очевидным, поэтому при отсутствии внешнего контроля некоторые учителя позволяют себе модифицировать технологические цепочки, исходя из собственных вкусов и сложившихся стереотипов работы. Отрицательные последствия подобных «усовершенствований» обычно приписываются самой технологии, которая объявляется никуда не годной. Положение могли бы исправить заместители директоров и методисты, но специальная литература, которая помогла бы им организовать тренинги учителей, внедряющих образовательные технологии, не издаётся. Отсутствует и система подготовки кадров, профессиональной обязанностью которых являлось бы сопровождение процесса диссеминации технологий. Даже в тех случаях, когда удаётся осуществить корректное внедрение технологии, позволяющее длительное время успешно достигать планируемых образовательных результатов, через некоторое время весьма вероятно появление проблемы отчуждения учителей, начинающих отождествлять себя с неким винтиком в образовательной машине и не видящих путей для самореализации.

В ближайшие годы отечественной системе образования придётся столкнуться с ещё одной проблемой, связанной с реализацией требований нового стандарта образования. К сожалению, последнее время сложилась крайне не эффективная практика внедрения инноваций, которая состоит в трансляции новых целей, не подкреплённых технологиями их достижения. Так произошло с внедрением РСОКО, итоговой аттестации в форме ЕГЭ, подушевого финансирования, так происходит сейчас с ГИА, и требованиями нового стандарта. Параллельно с новы-

ми задачами должны разрабатываться и соответствующие технологии, вооружающие учителя дидактическими инструментами, обеспечивающими решение этих задач. К моменту официального объявления новых целей учительский корпус должен уже быть обучен технологиям их достижения, в противном случае он будет реагировать спонтанно, в спешке изобретая кустарные поделки, позволяющие заткнуть наиболее зияющие провалы, возникающие в процессе реализации новых для отечественной педагогики задач.

Таким образом, приходится констатировать, что в отечественном образовании ещё не сформировалась технологическая культура, которая сейчас рассматривается как некое второстепенное и совершенно необязательное дополнение к традиционным методам управления образованием. Однако социальная инженерия уже давно доказала, что она является необходимым и эффективным инструментом управления общественными процессами. Таким же необходимым и эффективным инструментом управления образованием должна стать и педагогическая инженерия. Достижение любых целей должно быть технологически обеспечено, иначе они так и останутся благими пожеланиями.

Горячева Т.В., Гуров В.А., Метелкина Т.Н.

СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Анализ и обобщение выступлений участников круглого стола

Модернизация в сфере образования в первую очередь затрагивает проблемы формирования человека и гражданина, интегрированного в современное общество, а значит, успешным в различных областях жизнедеятельности может быть человек, который ориентирован на здоровый образ жизни (ЗОЖ). Однако, как свидетельствует анализ исследований в данной области, у большинства россиян, особенно молодого поколения страны, не сложились ценности, обуславливающие такой образ жизни.

Под здоровым образом жизни подразумевается совокупность форм и способов повседневной жизнедеятельности личности, основанная на культурных нормах, ценностях, смыслах деятельности и укрепляющая адаптивные возможности организма.

В документах последних лет об образовании особое внимание уделяется проблемам здоровья и ЗОЖ учащихся. Школа включается в решение *проблемы формирования ЗОЖ* посредством обновления соответствующих педагогических форм, методов и средств.

Педагогами обсуждаются пути и условия формирования ЗОЖ учащихся, ведется поиск стратегических ориентиров его достижения. Современные исследователи отмечают, что попытки реанимировать физкультурно-оздоровительную и спортивно-массовую деятельность старыми организационными формами, как правило, не дают желаемых результатов. Широкое использование в образовательном процессе таких форм, как консультации, спецкурсы, лекции, дополнительное образование, ориентирующих на ЗОЖ, практически не осуществляется. Необходимо создавать такие программы и модели формирования ЗОЖ, которые существенно изменили бы проблемную ситуацию, формировали сознательное отношение учащихся к своему образу жизни.

Корректировать существующий образ жизни, формировать ЗОЖ возможно посредством специального педагогического обеспечения, под которым понимается «совокупность факторов и условий их развертывания посредством специальных педагогических форм, методов, процедур и приемов (технологий)». Данная стратегия как деятельность-целевая компонента педагогического обеспечения предусматривает наличие цели, педагогических условий, методов, приемов и средств достижения, этапов и предполагает осуществление определенных педагогических действий, способствующих пониманию учащимися значимости деятельности, направленной на самосохранение и самореализацию в различных областях, осознанию ценности ЗОЖ, обогащению опыта здоровьесберегающей деятельности.

Ориентирование на ЗОЖ как педагогическую стратегию надо включать в педагогическое обеспечение образовательного процесса, который должен быть пронизан идеями формирования норм и правил ЗОЖ как для учащихся, так и для педагогов.

Такая стратегия затрагивает основные сферы личности (познавательную, эмоционально-мотивационную, деятельностьную) и предполагает комплекс мероприятий ознакомительного, рекомендательного, поддерживающего характера, направленных на достижение какой-либо цели, определенный результат. Посредством данной стратегии развертываются основные педагогические способы ориентирования: знакомить, обращать внимание, направлять, помогать, поддерживать, содействовать, активизировать, способствовать адекватному оцениванию. В результате ее реализации происходит осознанный выбор ценностных ориентаций, направления становления личности и самореализации. Таким образом, можно рассматривать эту стратегию в контексте ЗОЖ и включать учащегося как субъекта в здоровьесберегающую деятельность образовательного учреждения.

Ориентирование на ЗОЖ включает в себя действия педагога ознакомительного, рекомендательного, поддерживающего характера, на-

правленные на информирование о ЗОЖ, адекватное оценивание своего образа жизни, актуализацию эмоционально-ценностного отношения, активизацию здоровьесберегающей деятельности. Такая деятельность предполагает овладение определенными способами здоровьесберегающей деятельности, приобретение и развитие необходимых качеств, способствующих организации и ведению ЗОЖ.

Выделены следующие педагогические условия реализации здоровьесберегающей деятельности в условиях образовательного учреждения: во-первых, информирование о ЗОЖ (организация информационного обеспечения); во-вторых, актуализация эмоционально-ценностного отношения к ЗОЖ (организация моделирования учащимися ЗОЖ); в-третьих, обогащение опыта (включение в здоровьесберегающую деятельность). Реализация выделенных педагогических условий ориентирования на ЗОЖ способствует получению им знаний по теории и практике формирования ЗОЖ, позитивному отношению к созданию собственного образа жизни, творческому подходу к реализации здоровой жизнедеятельности.

В педагогической практике формирование ЗОЖ в образовательном учреждении чаще связывают с физкультурным образованием и оно понимается как способ приобщения ученика к физической культуре, в процессе которого он овладевает системой знаний о ЗОЖ, актуализирует ценностное отношение к нему, проявляет активность в здоровьесберегающей деятельности.

Обучение ЗОЖ ориентируется на переход от пассивной формы восприятия информации к активной и обеспечивает субъект-субъектный характер взаимодействия учителя и ученика: уроков-бесед, диспутов, встреч, конференций и олимпиад. Использование этих методов позволяет задействовать такие базовые характеристики личности, как способность к познанию и самопознанию, потребности высшего уровня, ценностные отношения. Кроме того, они способствуют переоценке смыслов собственной жизнедеятельности, осуществлению потребности в достижении, признании, реализации своих разнообразных способностей, в том числе по изменению образа жизни.

Отсюда необходим выбор таких педагогических методов, приемов и средств, которые способствовали бы формированию внутренней картины здорового образа жизни. Основными компонентами такой картины являются: когнитивный (совокупность знаний, представлений, умозаключений о ЗОЖ) и эмоциональный (чувственная сторона), способствующие осознанию, эмоционально-ценностному принятию и моделированию ЗОЖ как деятельностного ориентира. Моделирующая деятельность позволяет использовать интегрированные знания учащихся о ЗОЖ, задей-

ствовать их ценностные приоритеты, конкретизировать «здоровьесберегающие замыслы», получить опыт конструирования такой деятельности.

Целесообразно использование интерактивных методик (метод групповой работы, общение, совместная деятельность, проектирование, презентация, разминка, обратная связь, личный пример, динамические паузы и другие). Все это позволит сформировать профилактическое отношение к различным негативным влияниям, выработать индивидуальную стратегию и тактику развития и сохранения собственного здоровья, навыки преодоления вредных привычек и аддитивных стереотипов поведения, личной и общественной безопасности – культуру здоровья.

Таким образом, формирование здорового образа жизни учащихся и педагогов опирается на активизацию ресурсов образовательного пространства. Были выделены следующие ресурсы по формированию и поддержанию ЗОЖ участников образовательного процесса:

1. административный ресурс (разработка соответствующих программ, планирование здоровьесберегающих мероприятий, пропаганда ЗОЖ, поддержка, контроль и др.);

2. ресурсы учебно-воспитательного процесса (введение спецкурса о ЗОЖ, использование возможностей физкультурного образования, организация физкультурно-оздоровительных мероприятий, культурно-массовые и досуговые формы работы); использование возможностей регламентированного (формы учебных занятий) и нерегламентированного образовательного пространства (различные формы внеучебных занятий), совместной деятельности всех субъектов образовательного процесса;

3. медицинское обеспечение (медицинский осмотр, диагностика и мониторинг состояния здоровья, профилактика, медицинское сопровождение и др.).

Лебединцев В.Б.

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА ШКОЛЬНИКА КАК НОВОЕ ДИДАКТИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ

В последние годы в образовании появляются новые явления, которые невозможно описать терминологическим аппаратом классической дидактики – дидактики группового способа обучения, идущей своими корнями от Яна Амоса Коменского. Использование старых терминов, но с новым значением, часто вносит сумятицу в понимание новых явлений. Поиск же новых терминов – не такое уж лёгкое дело. Так, получают распространение термины «индивидуальная образовательная программа», «индивидуальный образовательный маршрут», «индиви-

дуальная образовательная траектория». Однако они не приобрели чёткого определения и нередко отождествляются.

Ситуация, когда под индивидуальной программой понимают индивидуальный маршрут или траекторию, объясняется становлением и начавшимся осмыслением этого нового явления образовательной практики. Полагаем, что каждым из этих терминов следует обозначать своё явление. Следовательно, прежде мы должны различить сами эти явления, воспринимать их действительно разными, а затем каждое обозначить своим термином (см. таблицу).

Явление	Термин
Программные представления обучающегося о предстоящей образовательной деятельности (учении, обучении, самовоспитании...), её содержании, результатах, времени, месте, средствах и ситуациях взаимодействия с педагогами, обучающимися и другими субъектами	Индивидуальная образовательная программа
Программные представления педагогов о своей педагогической деятельности в отношении отдельных учеников или групп учащихся	Производственная программа педагога
Свершившийся факт, конкретный результат и личный смысл освоения содержания образования	Индивидуальная образовательная траектория
Допустимые последовательности освоения компонентов содержания образования (безотносительно к личным смыслам и задачам конкретных обучающихся)	Образовательные маршруты
Определённая последовательность освоения компонентов содержания образования, выбранная для конкретного ученика	Индивидуальный образовательный маршрут
Совокупность учебных предметов (курсов), выбранных для освоения конкретным учащимся из учебного плана общеобразовательного учреждения	Индивидуальный учебный план

Индивидуальная образовательная программа – это представления обучающегося о предстоящей образовательной деятельности (учении, обучении, самовоспитании...), её содержании, результатах, времени, месте, средствах и ситуациях взаимодействия с педагогами, обучающимися и другими субъектами. Ключевым в нашем определении являются программные представления – ответ на основной вопрос «как буду делать?».

Термины «индивидуальный маршрут» и «индивидуальная траектория» указывают на другие явления. Термин «образовательные маршруты» обозначает допустимые последовательности освоения компонентов содержания образования. Они безотносительны к личным смыслам и задачам конкретных обучающихся. А индивидуальная образовательная траектория отражает *свершившийся* факт, конкретный результат и личный смысл освоения содержания образования, из чего следует, что индивидуальная образовательная траектория не является уделом избранных учащихся.

Индивидуальные программы *про будущее*. Они возникают тогда, когда обучающийся ставит цели и задумывает действия, требующие усилий. В этом основное отличие индивидуальных программ от индивидуальных траекторий – целевой компонент, *предполагаемые* действия по их реализации. Вот почему траектории (с их личностным смыслом и персональным результатом) есть у *всех* обучающихся, а вот индивидуальные программы – не у каждого.

Программные представления всегда принадлежат субъекту деятельности [1]. Это означает, что обучающийся принимает непосредственное участие в постановке собственных образовательных задач и составлении своей индивидуальной образовательной программы. Это позволяет различать программы деятельности педагогов в отношении отдельных учеников (это производственные программы) и программы деятельности самих учащихся (т.е. индивидуальные образовательные программы).

Где удерживаются, фиксируются индивидуальные программы? Если коллективные программные представления закрепляются в средствах, внешних по отношению к индивидуальным субъектам (например, в программах учебных предметов, в традициях педагогического сообщества или учебной группы), то индивидуальные представления обязательно должны быть в голове того субъекта, которому предстоит их реализовывать. Следовательно, вторичным является внешнее оформление индивидуальных образовательных программ: чтобы сохранить эти программные представления, хорошо бы их оформить документально.

Вместе с тем формирование индивидуальной программы не является сугубо личным делом обучающегося, особенно если это касается школьника. Известно, что образовательные процессы носят коллективный характер (Ю.В. Громыко, В.К. Дьяченко, М.А. Мкртчян,

В.И. Слободчиков, П.Г. Щедровицкий). Создание индивидуальной программы – часть коллективного образовательного процесса. Это предполагает специальную совместную деятельность педагогов, учащихся и, желательно, родителей. Доля участия сторон может быть разной в зависимости от готовности обучающегося к такой деятельности и наличия у него соответствующих навыков [2; 3].

Особенности образовательной среды для формирования и выполнения индивидуальных программ обучающихся

Всё больше обостряется противоречие между общественной потребностью обеспечить высокий уровень общего образования *каждому* учащемуся (а не только отдельным) и существующей системой образования, не ориентированной на их индивидуальное продвижение по своим траекториям, маршрутам, программам.

В опыте школ, в которых имеют место быть индивидуальные программы, они обычно касаются *отдельных* членов учебного коллектива и реализуются *за пределами* обязательных аудиторных занятий. Вместе с тем, в отличие от других образовательных процессов, только учебный процесс охватывает *каждого* школьника, а учебная сфера деятельности школьника педагогически более управляема. Когда мы имеем одного-двух учеников, это сделать несложно. Однако в классно-урочной школе формирование и реализация индивидуальных образовательных программ *каждого* учащегося становится неразрешимой проблемой. Эта проблема объективно обусловлена фронтальной организацией обучения – одновременным переходом всех учащихся класса от одних тем (уроков, классов) к другим.

Обращение к диалектике исторического развития обучения позволяет предвидеть и сконструировать необходимые дидактические решения обозначенной проблемы. Известно, что несколько тысячелетий преобладали индивидуальные занятия. Затем на протяжении последних веков, начиная с эпохи Я.А. Коменского и по настоящее время, доминируют занятия с группой учащихся как с одним учеником (отношение «преподаватель – группа обучающихся»). В их рамках индивидуализация обучения может осуществляться лишь в части глубины изучения материала, источников информации, видов домашних заданий, вариантов презентации результатов учения.

Новый виток развития сферы образования предполагает обучение на основе индивидуальных программ, но совместно с другими обучающимися.

В этом случае проявляется закономерность, выявленная в научно-педагогической школе М.А. Мкртчяна: чем больше индивидуализиру-

ются программы в условиях совместного обучения, тем больше образовательный процесс принимает коллективный характер [4].

Эта закономерность на первый взгляд может показаться неочевидной или даже парадоксальной. Такое впечатление связано с тем, что в настоящее время в обучении, в отличие от производственной деятельности, редко встречается учебная работа высокого уровня коллективной организации. Чаще бывает фронтальное взаимодействие разных участников группы, поочередно вносящих вклад в общее дело. Вряд ли кто посадку парка посчитает высокопродуктивной, если один копает лунку, второй наливает воду, затем в порядке очереди в работу вступают следующие участники, но большая часть простаивает, наблюдая за происходящим. Такой уровень коллективности недостаточен для обеспечения полноценной индивидуализации обучения.

Высшие уровни коллективной организации предполагают сложное функциональное и позиционное разделение труда (содержания, функций, позиций), структурных организованностей внутри коллектива, одновременное наличие разных форм кооперации его участников, сложно организованную систему управления – самоуправление. В частности, индивидуально-опосредованная работа принимает коллективный характер, если она реализует коллективные цели [5].

В классно-урочную систему обучения не вписываются индивидуальные образовательные (учебные) программы. Какими особенностями должна обладать образовательная среда для осуществления индивидуальных программ обучающихся? Перечислим их:

- нет фронтальной организации обучения, одновременно присутствуют разные учебные ситуации;
- многообразие маршрутов освоения образовательной области в рамках одного учебного коллектива;
- организационная структура учебных занятий расширена интерактивными формами взаимодействия обучающихся – подвижными по составу парами (учитель – ученик, ученик – ученик) и малыми группами. Эти формы взаимодействия являются ведущими;
- персональный темп прохождения учебного материала;
- завершённость учения на каждом его этапе;
- разнообразие путей формирования понятий и умений у разных учеников (в рамках одного и того же содержания образования) благодаря ориентации на достигнутый уровень каждого ученика и зону его ближайшего развития;
- включение учащихся в процедуры совместной с педагогами, учащимися, родителями рефлексии своей деятельности и разработки индивидуальных программ.

Этим требованиям удовлетворяют учебные занятия, которые в типологии М.А. Мкртчяна названы коллективными [6; 7]. Здесь редки случаи общего начала и окончания выполнения учениками какой-либо одной работы. На занятии учащиеся изучают разные фрагменты учебного материала, разными способами и средствами, за разное время; общее содержание курса разные ученики осваивают по неодинаковым последовательностям; на местах пересечения их учебных маршрутов создаются непостоянные по составу группы или отдельные пары для выполнения какой-либо конкретной учебной цели. На занятии, как правило, одновременно действуют несколько таких временных коопераций, отличающихся темами, формами, методами работы, численностью учащихся: одни ученики работают в парах (постоянных или сменных), другие – в группах, а третьи индивидуально [8; 9].

Индивидуальные программы благодаря коллективным учебным занятиям могут опираться не только на вариативную часть образования, устанавливаемую на основе индивидуальных особенностей и личностного выбора учащегося. В отличие от классно-урочной системы, где индивидуальные программы можно реализовать либо за рамками аудиторных занятий, либо в той части аудиторного времени, которая отводится на освоение вариативной составляющей, на коллективных занятиях индивидуальные программы составляются в рамках всей области содержания образования.

Образовательная среда, в которой есть место индивидуальным программам, позволяет по-другому взглянуть на профилизацию обучения. Она становится возможной даже в условиях малочисленности школы. По большому счёту, сколько старших школьников, столько и индивидуальных программ, а значит, столько же может быть профилей.

Процедуры формирования индивидуальных образовательных программ обучающихся

Индивидуальную образовательную программу можно сравнить со слоёным пирогом, каждый слой которого отражает разные перспективы: от долгосрочной (стратегической) до краткосрочной (оперативной). Срок, который охватывает индивидуальная образовательная программа, может быть от одного дня до нескольких лет обучения, это во многом зависит от возрастных особенностей обучающихся. Чем больший период охватывает программа, тем меньше степень её конкретизации. Так, в долгосрочной перспективе достаточно в принципиальных чертах отразить содержание, способы и результаты деятельности обучающегося.

Предлагаем комплекс следующих процедур формирования индивидуальных образовательных программ:

– представление учащимся фрагментов программ учебных предметов, которые включают информацию о возможных этапах, формах и методиках освоения тем, источниках литературы, внешнем продукте, видах контроля, ориентировочном времени;

– анализ в рефлексивных группах причин конкретных успехов и неудач школьников, постановка образовательных задач, обозначение перспектив их решения;

– составление обучающимся основ индивидуальной образовательной программы в группах, парах и самостоятельно;

– проблематизация учителем основ индивидуальной образовательной программы учащегося, её коррекция и конкретизация, включая постановку новых индивидуальных задач при освоении тех или иных вопросов;

– регистрация индивидуальной программы.

При формировании индивидуальной программы рекомендуется обсуждать с обучающимся такие вопросы, как предъявляемый ему заказ, его интересы, текущие проблемы его учебной деятельности, пути их разрешения, возможности ученика для оказания помощи другим учащимся в освоении их программ, ситуации и нормы взаимодействия в коллективе, необходимые для реализации программы и т.п.

Слой «стратегических» программных представлений периодически конкретизируется в плане деятельности обучающегося на предстоящий учебный день. В нём одно из важных мест занимает отражение событийных ситуаций. Такие представления об оперативных действиях складываются благодаря следующим процедурам конкретизации индивидуальных программ:

– сбор всех участников образовательного процесса: формирование общего плана деятельности коллектива и индивидуальных планов деятельности педагогов и обучающихся на этот день;

– с организатором учебного процесса: оперативная коррекция индивидуального плана на день в ходе учебных занятий.

Процесс реализации индивидуальной программы периодически прерывается для рефлексии её выполнения. Обучающийся вносит коррекцию в свои программные представления. Организуются следующие процедуры коррекции индивидуальных программ:

– в рефлексивных группах: анализ и рефлексия причин конкретных успехов и неудач обучающегося, обозначение перспектив в их решении, уточнение или поставка новых образовательных задач;

– в паре со специалистом по организации рефлексии: «ювелирная» работа по выявлению образовательных потребностей в процессе сопоставления успехов, достижений, затруднений субъекта с его качествами; коррекция и конкретизация индивидуальной образовательной программы;

– в паре с учителем-предметником: анализ хода выполнения программы, уточнение задач, содержания и способов его освоения.

Конечно, мы описали идеальный комплекс процедур формирования индивидуальных программ (подробнее об этом см. [10]). Важно понимать, что ни одна из них не является универсальной. Только системное использование *разных* процедур позволяет получить качественную индивидуальную образовательную программу.

Понятно, что у обучающихся неодинаковая степень готовности к созданию своей индивидуальной образовательной программы. Если ведущим субъектом в составлении программы является педагог, то принципиально важно организовать процедуру принятия её учеником: чем больше он принимает предполагаемые действия, тем в большей степени программа становится действительно индивидуальной.

Требуется поэтапное вовлечение учащихся в процесс совместного планирования своего учения, развития, самовоспитания. Чем больше внутренних средств ученик имеет для рефлексии и проектирования собственной деятельности, тем меньше необходимо участие специалиста. Формирование такого рода умений – особый компонент содержания образования.

Библиография¹⁴

1. Мкртчян М.А. Методологические представления о программной организации деятельности // Коллективный способ обучения: научно-методический журнал. – Красноярск, 2007. – № 9. – С. 48–56.

2. Александрова Е.А. Индивидуализация образования: учиться для себя // Народное образование. – М., 2008. – № 7. – С. 243–250.

3. Мкртчян М.А. Методологические вопросы педагогических исследований и практических построений // Методологические и теоретические подходы к решению проблем практики образования: сборник статей. – Красноярск, 2004. – С. 99–110.

4. Мкртчян М.А. Прожектные идеи и утопии на третье тысячелетие // Коллективный способ обучения: научно-методический журнал. – 1996. – № 3. – С. 6–7.

5. Платонов Ю.П. Психология коллективной деятельности (теоретико-методологический аспект). – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1990.

6. Литвинская И.Г. Коллективные учебные занятия: принципы, фазы, технология // Экспресс-опыт: приложение к журналу «Директор школы». – 2000. – № 1. – С. 21–26.

7. Лебединцев В.Б. Коллективные учебные занятия как тип учебного процесса // Школьные технологии. – 2007. – № 2. – С. 56–67.

¹⁴ Все работы размещены в свободном доступе на сайтах: www.pedlib.ru/katalogy и www.kco-kras.ru.

8. Чеберяк В.В., Климанова Г.И. Разновозрастное обучение в сельской школе // Школьные технологии. – 2009. – № 5. – С. 153–158.

9. Лебединцев В.Б., Сорокина Т.А. Разновозрастная организация взаимобучения плюс погружение... // Школьные технологии. – 2006. – № 3. – С. 72–77.

10. Лебединцев В.Б., Запятая О.В. Индивидуальные образовательные программы школьников // Народное образование. – 2010. – № 6. – С. 189–197.

Фёдорова С.А.

ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА СТАНОВЛЕНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ ПОЗИЦИИ ВОСПИТАННИКА

Анализ деятельности школ с точки зрения духовно-нравственного воспитания учащихся выявил следующие *стереотипы*:

1. Требуем духовности и нравственности от других (уважай труд, проявляй сочувствие к другим), зачастую не предъявляя этих требований к себе. Уважаем ли мы учебный труд воспитанников, трудную работу его роста и развития?

В первую очередь, духовно-нравственный потенциал нужно искать в себе, что позволит видеть его и в других. И не удивительно, что почти все работники образования, принявшие участие в анкетировании¹⁵, написали, что не имеют опыта духовно-нравственного воспитания.

2. Всё, что ни делает учитель, работает на духовное и нравственное развитие учащихся. При этом под «всё» понимается «внеклассное мероприятие». Не случайно, на вопрос анкеты «что способствует становлению Вашей духовности, нравственности?» респонденты в лучшем случае отвечают «родители» или «жизненный опыт».

3. Духовно-нравственное воспитание часто организуется единым «фронтом», массово, тогда как оно сугубо индивидуально. Человек, имеющий ценность духовно-нравственного опыта, сам определяется со средствами его становления.

¹⁵ Вопросы анкеты:

1. В чём для Вас проявляется духовность человека?
2. В чём для Вас проявляется нравственность человека?
3. Относите ли Вы себя к человеку нравственному и почему?
4. Относите ли вы себя к человеку духовному и почему?
5. Что способствует становлению Вашей духовности, нравственности:
а) другой человек (кто?), б) культурный феномен - явление (какой? какое?),
в) социальный институт (группа людей, учреждение, общественное объединение, др.),
г) пережитый опыт (какой?), д) другое.
6. Есть ли рядом с Вами люди с духовно-нравственными качествами? Кто они?

Эти стереотипы приводят к тому, что у поколения формируются не реальные, а декларируемые ценности, от которых они готовы отказаться при ничтожном воздействии.

Как и другие ценности человеческой жизни, духовно-нравственные оформляются посредством поддержки (подкрепления) соответствующих переживаний, мыслей, текстов, действий человека со стороны среды. Такая поддержка приносит человеку ощущение удовлетворённости и тем самым закрепляет систему ценностей как определенный тип реакции на те или иные проявления реальности.

Как же образовательная среда может способствовать реализации приведённого механизма формирования ценностей? С одной стороны, создавать ситуации, где бы апробировался и накапливался опыт духовно-нравственных переживаний: например, *со-бытийность*, как совместные (ребёнок – взрослый) конструирование, проживание и переживания шага развития; ритуалы посвящения учащихся в новый социальный статус, социальную роль: партнёр, мастер, тьютор... С другой – иметь арсенал педагогических средств подкрепления духовно-нравственных проб и проявлений учащихся.

Осмысление со-бытия как «места» оформления духовного опыта позволило оформить его в модель (рисунок 1). «Со-бытие» разворачивается посредством трёх последовательных форм – образовательной ситуации, образовательной встречи и образовательного действия, каждая из которых реализуется с помощью указанных средств.

Логика перехода	Форма	Средство
Самоопределение субъектов образования в смыслах относительно общей целостности	Образовательная ситуация – появление общей целостности как места порождения смыслов	Контекст (конфликт, проблема, задача)
Встреча смыслов	Образовательная встреча	Текст (переживания, объяснение, понимание)
Совместное действование в поле общих смыслов	Образовательное действие	Действие (проект, регулируемое нормами поведение)

Рис. 1. Модель со-бытия.

Таким образом, содержанием духовного опыта человека является: 1) текст (духовный, музыка, стих, молитва, произведение искусства); 2) другой человек, соучастие, сочувствие которому делает твоё существование ярче, осмысленнее; 3) подвиг как факт приобретённого нового (для тебя) духовного опыта. Но такое содержание невозможно оценить, а потому оно и неинтересно школе.

На мой взгляд, нет проблемы содержания духовного опыта, есть проблема места его концентрации, воспроизводства. Таким «местом» может быть организационная культура школы, урок с набором дидактических средств оттачивания духовно-нравственного опыта, где не учатся трудиться, а трудятся; не учатся общаться, а общаются; не изучают предметы, а стремятся к познанию. Быть может, эта Школа «приведет вас к Богу, поможет обрести Родину и Любовь» (Я. Корчак).

Библиография.

1. Корчак Януш, «Молитва воспитателя».
2. Соколов Б.Г. Понимание события / Метафизические исследования. Вып. 1. Понимание. – 1997. – 298 с.

Ильина Н.Ф.

СОДЕРЖАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В СВЯЗИ С РЕАЛИЗАЦИЕЙ НОВЫХ СТАНДАРТОВ¹⁶

Общеизвестно, что внедрение новшеств в учебно-воспитательный процесс общеобразовательной школы требует теоретической, практической и личностной готовности педагога к их реализации. Не является исключением в этом контексте и введение федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (ФГОС). Причем, с одной стороны, необходимо обеспечение готовности к их реализации уже работающих учителей, с другой – подготовка к предстоящей деятельности будущих педагогов, являющихся на сегодняшний день студентами педагогических вузов.

В данной работе мы попытаемся ответить на следующие вопросы:

¹⁶ Данная статья подготовлена по результатам круглого стола, прошедшего в рамках конференции. Автор выражает признательность всем участникам обсуждения: учителям общеобразовательных учреждений края, сотрудникам педагогических колледжей, профессорско-преподавательскому составу кафедры педагогики Красноярского государственного педагогического университета и персонально заведующему кафедрой, профессору В.А. Адольфу (являвшемуся соведущим данного круглого стола), сотрудникам Красноярского краевого института повышения квалификации.

1. В чем заключается проблема качества профессиональной подготовки будущего учителя в связи с введением ФГОС общего образования (чему и как нужно учить будущих учителей)?

2. Каково место дидактической подготовки в общепрофессиональной подготовке учителя?

3. Каково содержание дидактических способностей учителя в связи с введением ФГОС общего образования?

4. Какие компоненты дидактической составляющей содержания образования в педагогическом вузе являются основополагающими и как, за счет чего можно их формировать?

Постараемся проанализировать возможности педагогических вузов в обеспечении готовности будущих учителей к реализации ФГОС общего образования второго поколения.

Сразу оговоримся, что нельзя анализировать деятельность как таковую. Анализ и оцениванию могут подвергаться лишь результат и определенный продукт, произведенный в процессе деятельности. В качестве объектов анализа могут выступать:

1) формализованные показатели продуктов деятельности вузов (программы развития, рабочие программы, учебные планы и т.п.);

2) неформализованные показатели продуктов деятельности, т.е. изменения, происходящие с объектом воздействия – профессорско-преподавательским составом, коллективом студентов.

В качестве основных объектов анализа нами взяты:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» квалификация (степень) бакалавр¹⁷, так называемый стандарт третьего поколения, который разрабатывался одновременно со стандартом общего образования и планируется к введению с 1 сентября 2011 года [2].

2. Федеральный государственный стандарт начального общего образования, утверждённый приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 с учетом приказа Министерства образования РФ от 26 ноября 2010 г. № 1241 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утверждённый приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373» [1, 3].

3. Неформализованные показатели образовательного процесса педагогического вуза – готовность профессорско-преподавательского

¹⁷ На момент написания данной статьи федеральный образовательный стандарт по направлению подготовки «Педагогическое образование» третьего поколения квалификация (степень) магистр не утверждён.

состава к подготовке студентов для работы в условиях введения ФГОС третьего поколения и готовность студентов к их реализации в учебно-воспитательном процессе общеобразовательного учреждения.

Сравним требования к деятельности учителя при введении ФГОС начального общего образования и ФГОС высшего профессионального образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» квалификация (степень) бакалавр по ряду ключевых показателей (таблица 1).

Таблица 1.

*Результаты сравнительного анализа
ФГОС к деятельности учителя*

Показатели для сравнения	ФГОС высшего профессионального образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» квалификация (степень) бакалавр	Требования к деятельности учителя при введении ФГОС начального общего образования
Подход (методологические основания деятельности)	Компетентностный	Системодеятельностный
Виды деятельности	Педагогическая, культурно-просветительская	Обучение, воспитание, развитие
Задачи профессиональной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> – изучение возможностей, потребностей, достижений учащихся в области образования и проектирование на основе полученных результатов индивидуальных маршрутов их обучения, воспитания, развития; – организация обучения и воспитания в сфере образования с использованием технологий, соответствующих возрастным особенностям учащихся и отражающих специфику предметной 	<ul style="list-style-type: none"> – обеспечение уровня подготовки, соответствующего требованиям ФГОС, и ответственность за их реализацию не в полном объеме; – осуществление поддержки и сопровождения личностного развития учащихся; – выявление образовательных запросов и потребностей учащихся; – сбор данных о планах и намерениях учащихся, их интересах, склонностях, мотивах, сильных и слабых сто-

	<p>области;</p> <ul style="list-style-type: none"> – организация взаимодействия с общественными и образовательными организациями, детскими коллективами и родителями для решения задач в профессиональной деятельности; – использование возможностей образовательной среды для обеспечения качества образования, в том числе с использованием информационных технологий; – осуществление профессионального самообразования и личностного роста, проектирование дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры; – изучение и формирование потребностей детей и взрослых в культурно-просветительской деятельности; – организация культурного пространства; – разработка и реализация культурно-просветительских программ для различных социальных групп; – популяризация художественных знаний в широких слоях общества 	<p>ронах;</p> <ul style="list-style-type: none"> – помощь учащимся в выявлении и решении индивидуальных проблем, связанных с освоением образовательных программ. – составление тематических планов работы по учебным предметам и внеучебной деятельности на учебную четверть и рабочий план на каждый урок и занятие; – своевременно в соответствии с графиком, проведение установленное программой и учебным планом количество контрольных работ, а также необходимых учебных экскурсий и занятий; – обеспечение включения учащихся в различные формы внеучебной деятельности; – обеспечение соответствия учебных программ по предметам, а также программ внеучебной деятельности новым ФГОС; – реализация новых образовательных программ, использование разнообразных приемов, методов и средств обучения и воспитания, обеспечивающих достижение образовательных целей
--	---	---

Требования к результатам	<p>Обладает следующими компетенциями:</p> <ul style="list-style-type: none"> – общекультурные; – общепрофессиональные; – в области педагогической деятельности; – в области культурно-просветительской деятельности 	<ul style="list-style-type: none"> – теоретическая, практическая и личностная (на уровне принятия философии нового стандарта) готовность к реализации стандарта; – умение реализовывать основную образовательную программу начального общего образования через учебный план и внеурочную деятельность; – способность формировать у учащихся универсальные учебные действия (личностные, регулятивные, познавательные, исследовательские, коммуникативные) в рамках реализации основной образовательной программы начального общего образования; – умение организовывать внеурочную деятельность по направлениям развития личности (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное)
--------------------------	---	---

Какие выводы можно сделать в результате сравнения требований к деятельности учителя при введении ФГОС начального общего образования и ФГОС высшего профессионального образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» квалификация (степень) бакалавр, представленных в таблице 1?

Во-первых, исходным противоречием, на наш взгляд, является то, что студенты, обучаемые по стандарту третьего поколения, не осваивают системодейательностный подход к обучению, являющийся методологической основой ФГОС общего образования. А значит, изначально оказываются в состоянии неготовности к деятельности по реализации ФГОС общего образования.

Во-вторых, содержанием рабочей программы по дисциплине «Педагогика» (общедидактическая подготовка осуществляется в рамках данной дисциплины) не предусмотрено формирование у студентов универсальных учебных действий. А, как известно, в ученике можно сформировать только те умения (на языке стандарта действия), которыми владеешь сам.

В-третьих, содержанием рабочей программы по дисциплине «Педагогика» не предусмотрено изучение форм организации внеурочной деятельности по направлениям развития личности (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное), в содержании рабочей программы по методике начального обучения это тоже не предусмотрено. Поэтому к реализации данного направления деятельности студенты тоже заведомо будут не готовы.

Кроме того, необходимо, на наш взгляд, учитывать такой фактор, как уровень готовности профессорско-преподавательского состава педагогических вузов осуществлять подготовку студентов к реализации ФГОС общего образования. По нашим данным, на общевузовской кафедре педагогики нет сотрудников, прошедших повышение квалификации по вопросам введения ФГОС общего образования, это содержание только планируется осваивать в рамках методического семинара кафедры. Чтобы откорректировать содержание рабочей программы по педагогике, нужна специальная работа по проектированию, хотя до введения ФГОС общего образования осталось не так много времени. В этом, на наш взгляд, заключаются проблемы качества профессиональной подготовки будущего учителя в связи с введением ФГОС общего образования.

Таким образом, проведенный анализ содержания ФГОС общего образования, ФГОС высшего профессионального образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» квалификация (степень) бакалавр, учебных планов, рабочих программ педагогического вуза позволяет утверждать, что отсутствует система подготовки будущего педагога к введению ФГОС общего образования, а именно:

– требования к подготовке выпускников педагогических вузов, оформленные в ФГОС высшего профессионального образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» квалификация (степень) бакалавр, не отражают специфику ФГОС общего образования;

– в содержании высшего педагогического образования не реализуется подготовка будущих учителей к реализации ФГОС общего образования;

– формирование компонентов готовности студентов к реализации ФГОС общего образования не отражено в учебных планах и рабочих программах общепрофессиональной дисциплины «Педагогика»;

– учебный процесс в педагогических вузах в основном строится на основе ассоциативно-рефлекторной теории, а не на системодетельностном подходе.

Попробуем теперь ответить на вопросы: как в этих условиях обеспечить дидактическую подготовку студентов к реализации ФГОС общего образования второго поколения? Как и за счет чего формировать дидактические способности студентов в части подготовки к реализации ФГОС общего образования?

На наш взгляд, необходимо строить образовательный процесс в педагогическом вузе на основе системодетельностного подхода, изменяя прежде всего технологический компонент. Одним из вариантов реализации данного подхода является применение технологии коллективной мыслительной деятельности [4] при изучении курса педагогики в форме организационно-деятельностных семинаров¹⁸.

Кроме того, выход из сложившейся ситуации также видится в обогащении вариативной части учебных дисциплин содержанием ФГОС общего образования, выполнением проектных заданий и их реализацией в ходе педагогической практики в пилотных школах по введению ФГОС общего образования¹⁹; привлечении к преподаванию практических работников системы общего образования (учителей, руководителей общеобразовательных учреждений и их заместителей), что предусмотрено ФГОС высшего профессионального образования по направ-

¹⁸ Подробно с применением технологии коллективной мыслительной деятельности на учебных занятиях по дисциплине общепрофессиональной подготовки «Педагогика» можно ознакомиться в статьях:

Ильина Н.Ф. Организация образовательного процесса в педагогическом вузе на основе системодетельностного подхода // Инновационные процессы в образовании и науке: опыт, проблемы, перспективы: сборник статей. Часть 1: материалы межрегиональной научно-практической конференции. – Петропавловск-Камчатский: КамГУ им. Витуса Беринга, – 2009. – С. 82-88.

Ильина Н.Ф. Технология коллективной мыслительной деятельности как ресурс модернизации высшего педагогического образования // Русский язык в Армении. – Ереван, 2009 - №2 – С. 38-43.

Ильина Н.Ф. Применение технологии коллективной мыслительной деятельности в образовательном процессе педагогического вуза // Реформирование образования: национальные приоритеты и поиски их решений: труды Международной научно-практической конференции. – Тараз: ТарМ-ПИ, 2009. – С. 94-95.

Ильина Н.Ф. Организация исследовательского обучения в педагогическом вузе // Инновации в образовании. – 2010. – № 11. – С. 70-77.

¹⁹ В Красноярском крае создана сеть пилотных школ по введению ФГОС начального общего образования, в стадии становления находится сеть пилотных школ по введению ФГОС основного общего образования.

лению подготовки «Педагогическое образование» квалификация (степень) бакалавр и, конечно же, созданием условий для освоения содержания ФГОС общего образования профессорско-преподавательским составом педагогических вузов. В заключение хотелось бы отметить, что обозначенных выше проблем нами не обнаружено в педагогических колледжах края. Мы это связываем с тем, что они включены в реализацию проекта по введению ФГОС начального общего образования в пилотных школах и осуществляют в рамках реализации данного проекта методическое сопровождение пилотных школ.

Библиография

1. Приказ Министерства образования РФ от 26 ноября 2010 г. № 1241 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утверждённый приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373».

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» квалификация (степень) «бакалавр», утверждённый приказом Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2010 г. № 16277.

3. Федеральный государственный стандарт начального общего образования, утверждённый приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373

4. Вазина, К.Я. Коллективная мыследеятельность – тип развивающего обучения: учебное пособие для слушателей ИПК / К.Я. Вазина. – Горький: Горьковский межобластной институт повышения квалификации работников профессионально-технического образования РСФСР, 1989. – С. 72.

Ичин-Норбу З.Н.

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ

Вопрос об отношении этнической и интеллектуальной культуры речевого мышления школьника представляет собой центральный и основной вопрос российского образовательного пространства.

Общеизвестно, что конкретный регион России представляет собой неодинаковые социокультурные условия жизни для школьников, а вот контекст учебного материала, как правило, построен на предметах и явлениях общероссийской культуры. Этим авторы школьных учебни-

ков создают для учащихся 1–6 классов неравные стартовые психолого-педагогические условия их интеллектуального, психического и личностного развития.

Не трудно видеть, что здесь-то и расходятся пути науки и практики. Потому что педагоги работают с индивидами, их характерными психолого-индивидуальными, этническими, возрастными особенностями, а авторы пишут учебники для абстрактных субъектов, своего рода «роботов». Поэтому получается, что прекрасные научные теории не практичны.

Действительно, при искусственных психологических условиях, созданных авторами учебников, учебными программами, школьники как этнических групп, так и российских деревень довольно часто испытывают стресс (нервно-психическое перенапряжение), аффект (нервно-психическое перевозбуждение), фрустрацию (конфликтное отрицательно-эмоциональное состояние).

Такое положение школьного обучения подтверждает факт об окончании средней школы только 5 % выпускников из поступивших в первый класс коренных малочисленных народов Крайнего Севера, Сибири и Дальнего Востока.

В сущности, чтобы сформировать теоретическое мышление у школьников, нам необходимо «насытить» их пытливым ум наглядными образами из реального окружения, чтобы они научились рассуждать на предметах и явлениях, им знакомых и близких. Только после того, как мы научим мыслить каждого школьника, сформируем у него потребность рассуждать, обосновывать свои действия и идеи, мы можем смело переходить к алгебре, то есть к абстракции. Но для этого следует разработать дополнительные дидактические пособия по всем школьным предметам, которые могли бы обеспечить быстрый и бесстрессовый переход из начальной школы в основную, создавая тем самым психологическую готовность, *во-первых*, к школьному обучению в среднем звене, *во-вторых*, адаптации к поликультурной школьной среде. Однако нет никакой необходимости переписывать учебники. Для того чтобы школьнику было комфортно обучаться, можно продумать и разработать адаптационное этнодидактическое пособие в занимательно-учебной форме. Такое этнодидактическое пособие должно соответствовать двум критериям: а) быть *читабельным* как для школьника, так и для родителя, педагога, т.е. базироваться на связи содержания школьной предметной программы с личным, социальным опытом ребёнка и его окружающей действительностью; б) выполнять роль «*Домашнего репетитора*», так как учебный материал, написанный на дос-

тупном языке, вызывает неподдельный интерес к математике, физике, химии, биологии, географии и т.д. Тогда не нарушается диалектический закон формирования эмпирического мышления → теоретического мышления → практического мышления.

Несмотря на то что за последние пятьдесят лет психология мышления стала одной из наиболее развивающихся областей, пополнилась целым рядом фундаментальных исследований, и сегодня многие психологические проблемы остаются недостаточно ясными [10, с. 150–153].

Как показала многолетняя педагогическая практика, одной из важнейших особенностей любой этнокультуры Российской Федерации является привычка рассуждать, которая передаётся детям. Именно эта привычка, быть в постоянном познавательном поиске и открытии, приводящем к самостоятельному мыслительному движению, т.е. к новым обобщениям, и помогла этническим общностям выжить в экстремальных природно-климатических условиях Крайнего Севера, Сибири и Дальнего Востока. Следовательно, ребёнок, имеющий привычку пытливости ума, по определению не может быть в группе ЗПР. О.И. Артёменко, отмечает: «Исследования показали, что у детишек из Севера элементарный рефлекс (стимул – реакция) мгновенный, как и у детишек из Центральной части России. Но, когда им учитель задаёт конкретное задание, они становятся медлительными и неразговорчивыми, в силу своей рассудительности». Значит, нарушается принцип детерминации, т.е. причинная обусловленность соответствующих явлений, событий и фактов, когда неправильно подобрано педагогическое действие. «Всякое действие, – мы читаем у А.В. Брушлинского, – есть взаимодействие; внешние причины действуют через посредство внутренних условий: или иначе – эффект воздействия одного явления на другое опосредуется природой последнего» [6]. Иными словами, без учёта личного жизненного опыта школьника, который в условиях школьного обучения пополняется новыми знаниями и умениями, без учёта тех реальных психологических закономерностей процесса мышления, начинающегося с проблемной ситуации, а затем переходящего в осознаваемую школьником задачу, невозможно развивать ребёнка. Именно момент «ситуативной конкретики» и учтён в содержании этнопособия «Семейно-занимательная математика для северян», где их жизненный опыт включён в новые связи. Более того, многие выступления во время декады научных конференций в Москве «Арктика – мой дом», при совместной организации издательства «Северные просторы» и исторического музея России, убедительно подтверждают слова

О.И. Артёменко и наши взгляды на иное школьное обучение детей из этнических монокультурных социальных сред РФ.

В самом деле, между интеллектуальным (школьное обучение) и этническим (этнокультурный социальный опыт школьника) культурами речевого мышления устанавливаются сложные динамические зависимости, которые нельзя охватить единой, априори данной умозрительной формулой. Поскольку новое знание, приобретённое в процессе школьного обучения, не просто прибавляется к старому, прошлому опыту, а с необходимостью перестраивает сам прошлый опыт школьника. Именно такое постоянное преобразование прошлого опыта и обеспечивает психическое развитие, достигаемое в процессе речевого мышления и мыслительной деятельности ребёнка [6].

Безусловно, при составлении такого элемента этнопособия, как «ситуативная (проблемная) конкретика», мы опирались на положение С. Л. Рубинштейна из его работы «О мышлении и путях его исследования», где он пишет: «Начало мышления – в проблемной ситуации. Знание указывает человеку на его незнание, к неизвестному он идёт от того, что известно» [11, с.15]. Действительно, ребёнок знает про жизнь в тундре, но не знает, что «обыкновенные дроби» окружают его каждодневно, что является истинной мотивацией его обучения. И это явление характерно не только для ребёнка из тундры, оно характерно и для детей из русских, татарских, узбекских, тувинских, калмыцких и др. российских деревень. Поэтому через единичное – школьную неуспешность детишек-северян, решается проблема общей школьной неуспешности детей РФ.

Следует отметить, что из пяти элементов каждого цикла, а их насчитывается 15, только «Ситуативная конкретика» является вариативной частью, а остальные: «Опорные сигналы», «Лист самоконтроля», «Самопроверка» и «Диагностический (обучающий) тест» – являются в этнопособии инвариантными элементами. Таким образом, ребёнок идёт от простого (известного) к сложному (фундаментальным знаниям) по принципу «Не навреди!», потому что путь познания от живого созерцания к абстрактному мышлению, а от абстрактного мышления – к практике требует колоссального умственного и психического напряжения, которые на каждом этапе должны опираться на новую «ситуативную конкретику». Именно так ребёнок приобретает новые знания, новые умения, «отдыхая» в процессах, явлениях и на предметах окружающего его мира.

Как ни грустно, но в современной педагогике мы наблюдаем как внешние, так и внутренние причины возникновения школьной неуспешности у детей из этнической монокультурной социальной среды:

1) суровые экстремальные природно-климатические условия жизни на Крайнем Севере (внешние);

2) переход из одних социокультурных условий (долганоязычной среды) в другие (русскоязычную среду), то есть когда на матрицу образов, нравственных ценностей, родной речи и логического (причинно-следственного) мышления одной культуры (этноса) накладывается матрица российской культуры, которая по своей природе многонациональна и многолика;

3) возрастные индивидуально-психологические особенности (9–13 лет), где ведущей деятельностью является общение, психическим новообразованием – самостоятельная избирательная учебно-познавательная деятельность.

Напрашивается вопрос: как учебный процесс сделать эффективным при дефиците учебного времени?

Для того чтобы ответить на этот вопрос, необходимы психолого-педагогические исследования по следующей программе:

1) *выявить*, испытывают или не испытывают трудности в обучении, изучив особенности развития мышления школьников из этнической монокультурной социальной среды, путём разработки диагностической работы, содержащей как незнакомый, так и знакомый учебный материал;

2) *изучить* особенности развития мышления школьников в условиях поликультурной социальной школьной среды путём самообразования групп школьников из монокультурной среды, этнической группы и группы иных культур из поликультурной среды в разных социально-экономических условиях жизни, обучения, воспитания и развития;

3) *разработать* дидактическое пособие на этнорегиональном контексте учебного материала как средство и метод, способствующие развитию мышления школьника;

4) *проверить*, как содержание учебного материала накладывается на уже имеющуюся матрицу образов, знаний и содержания под влиянием культурно-бытового уклада жизни, владением в совершенстве лексикой родного языка, этнокультурных традиций семейного воспитания для определения связи между интеллектуальным культурным развитием детей, этническими особенностями их мышления и спецификой их обучения.

Приведём результаты исследования по решению стандартной задачи школьниками 4-х и 5-х классов в условиях неоднородной социокультурной среды их проживания, обучения, воспитания и развития (см. таблицу 1).

Таблица 1.

Сравнительный анализ решения стандартной задачи школьниками 4–5 классов, обучающимися в условиях неоднородной социокультурной среды

№ п/п	Информация	Монокультурная (долганоязычная) среда		Поликультурная (русскоязычная) среда			
				Этническая группа		Группа иных культур	
		школьники 4 класс	школьники 5 класс	школьники 4 класс	школьники 5 класс	школьники 4 класс	школьники 5 класс
1.	Успеваемость за предыдущий учебный год (на «4»)	42 %	26 %	13 %	3 %	42 %	21 %
2.	Диагностическая работа №1	17 %	25 %	25 %	28 %	32 %	45 %
3.	Диагностическая работа №2	88 %	85 %	61 %	86 %	72 %	72 %

Из таблицы видно, что все три группы показали прогресс в обучении; создание одинаковых психологических условий обучения осуществлено с учетом этнических особенностей региона, т.е. за счёт погружения в этническую культуру коренных малочисленных народностей Крайнего Севера, в частности долганского этноса.

Нам думается, что на положительную динамику школьной успешности детей как из этнической монокультурной социальной среды, так и из поликультурной школьной среды повлияли следующие особенно-

сти этнопособия, основанные на триединой гармонии (человек, природа и животный мир):

1) младшие школьники и младшие подростки, будучи свидетелями диалогового общения членов семьи Жарковых, научаются формулировке своих мыслей;

2) формируется грамотная математическая речь за счёт чтения вслух диалогов, рассуждений членов семьи, подсказки и советов «меньших братьев»;

3) формируется умение строить внутренний (умственный) план действий через выполнение (тренировки) практических заданий на наглядно-образном учебном материале, когда наглядно-конкретное мышление плавно переходит в теоретическое;

4) во время формирующего эксперимента на фрагментах этнодидактического пособия обучались не только младшие школьники и младшие подростки, но педагоги и родители. Педагоги для методической работы завели методико-дидактическую «копилку», куда вошли фрагменты на бумажном носителе и электронный вариант этнодидактического пособия; выписали рекомендации по программе творческой деятельности для младших школьников и младших подростков:

а) составление авторских мини-задач с рисунками самих младших школьников и младших подростков;

б) составление авторских мини-сборников по решению числовых выражений с арифметическими действиями.

Обнаруживаются интересные зависимости между учебной и творческой деятельностью, когда школьник, проявляя самостоятельность при освоении прошлого опыта человечества, приобщает его к современной культуре.

Между тем, решение учебно-тренировочных, типовых задач для овладения знаниями и умениями формирует способность поиска и нахождения принципиально новых решений.

Отсюда вытекает естественный вывод, что при решении текстовых задач школьник формируется как *самообучающаяся личность* и при этом приобретает следующие качества мышления: а) гибкость, б) глубину, в) критичность, обоснованность мышления.

Таким образом, для формирования культуры мышления у школьника необходимо обеспечить:

1) *умение самостоятельно управлять* мыслительной деятельностью, куда входит:

а) анализ содержания задачи;

б) комбинирование поисковых действий;

в) планирование действий;

г) рефлексия.

2) *проявление* интеллектуальной инициативы и поисковой активности в постановке целей и нахождении способов их достижения;

3) *повышение* уровня деятельностной самооценки, самосознания и самоконтроля, что снижает тревожность и необоснованную тревогу, т.к. деятельность школьников не оценивается, с одной стороны, учителем, а с другой – в присутствии одноклассников.

Библиография

1. Артёменко О.И. Полиэтничность России: государственная, образовательная и языковая политика // Вестник образования. – № 2. – 2008. – с. 4–54.

2. Безруких М.М. Трудности обучения в начальной школе: причины, диагностика, комплексная помощь. – М.: Эксмо, 2009. – 464 с.

3. Бехтерев В.М. Проблемы развития и воспитания человека / Под ред. А.В. Брушлинского и В.А. Кольцовой. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 416 с.

4. Библер В.С. На гранях логики культуры. Книга избранных очерков. – М.: Русское феноменологическое общество, 1997.. – 440 с.

5. Блонский П.П. Психология младшего школьника. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 574 с.

6. Брушлинский А.В. Психология мышления и кибернетика. М.: Мысль, 1970. – 192 с.

7. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2008. – 671 с.

8. Ганелин Ш.И. Дидактический принцип сознательности. – М.: Изд-во Акад. пед. наук. РСФСР, 1961. – 223 с.

9. Гершунский Б. С. Менталитет и образование: учебное пособие для студентов. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 144 с.

10. Матюшкин А. М. Психология мышления и кибернетика // Вопросы психологии. 1971. —№ 4. – С. 150–153.

11. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1958

12. Материалы мастер-классов «От методической идеи к практическому опыту»