CC BY Check for updates

Петрова Г.Н.

DOI 10.31483/r-103678

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: ОТ СИТУАЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ – К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ

Аннотация*: компетентность современного педагога во многом определяется наличием у него сформированного педагогического мышления. Условиям развития его в условиях вузовского образования посвящена предлагаемая глава. Рассматриваются способы организации взаимодействия студентов, при которых социальная ситуация профессионально проблематизируется, приобретается опыт самоопределения при решении педагогической ситуации.*

Ключевые слова*: педагогическое мышление, педагогическая ситуация, принцип конструктивизма, мыследеятельность, «горизонталь» обучения, анализ педагогической ситуации, развитие педагогического мышления.*

Abstract*: the competence of a modern teacher is largely determined by the presence of a well-formed pedagogical thinking. The proposed chapter is devoted to the conditions of its development in the conditions of higher education. The ways of organizing the interaction of students are considered, in which the social situation is professionally problematized, the experience of self-determination is gained in solving the pedagogical situation.*

Keywords*: pedagogical thinking, pedagogical situation, the principle of constructivism, mental activity, «horizontal» learning, analysis of the pedagogical situation, development of pedagogical thinking.*

Кажущаяся жизнь преследует нас во всех уголках нашей души и мира, и мы должны изгонять ее из всех уголков и делать это постоянно…

Акт думания есть часть испытания нами нашей судьбы.

М. Мамардашвили

Вызовы времени и актуальность развития педагогического мышления

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

В условиях нестабильного, постоянно меняющегося мира проблема поиска действенных, эффективных путей и средств формирования компетентного учителя-профессионала, способного решать проблемы нового века, становится особенно актуальной.

Неопределенность будущего и необходимость решения его проблем обращает наше внимание на развитие профессионального педагогического мышления педагога.

Основной вопрос педагогики – какие образовательные практики могут обеспечить развитие человека и успешное освоение им богатейшего опыта культуры. Особенно остро этот вопрос встает для подрастающего поколения, так как период взросления – относительно небольшой, а сензитивные – ограничены возрастом. Фактор времени играет определяющее значение: «не вошедший» вовремя в культуру ребенок выбрасывается в асоциальные слои общества.

Важно, чтобы психолого-педагогическая подготовка педагога «вращалась» вокруг оси двух важнейших новообразований: осознания и овладения: овладения деятельностными приемами и осознания их ценности и результативности для себя. Первое связано с проживанием способов деятельности, погружением в них. Второе – с рефлексией, помогающей выйти за рамки конкретной ситуации и «примерить» его (способ) в своей профессиональной деятельности.

Учитывая, что основными характеристиками будущего признаются неопределенность и вариативность, особое значение начинает приобретать наличие у педагога профессионального педагогического мышления. Это не просто «мышление учителя», а особое видение педагогической реальности, педагогической ситуации и своего места в ней. Смысловая характеристика мышления подчеркивается в следующем его определении: мышление – это «процесс целе- и планообразования, т.е. идеального преобразования способов предметно-чувственной деятельности, способов целенаправленного отношения к объективной реальности, процесс, происходящий как во время, так и до практического изменения этих способов. Мышление есть не что иное, как субъективная сторона той целенаправленной деятельности, которая практически изменяет объективные условия,

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

средства и предметы человеческой жизни и тем самым формирует самого субъекта и все его психические способности» [8, с. 405]. Отметим в данном определении несколько моментов: 1) активное, деятельное отношение к действительности; 2) субъективно-личностное отношение к ней; 3) ведущую роль в формировании психических способностей.

Педагогическую деятельность можно представить как череду постоянно меняющихся педагогических ситуаций,

Педагогическая ситуация – совокупность пространственно-временных, социальных, субъектно-личностных условий, объединенных событийной общностью «здесь и сейчас», (объективный аспект) и структурируемых позицией преподавателя, в силу чего она становится проблемной и воспитательной (субъективный аспект).

Педагогическое мышление проявляется и формируется в анализе и решении педагогических ситуаций. Для того, чтобы естественная мыслительная деятельность учителя преобразовывалась в профессиональное мышление, важно создать условия, при которых: а) развивалось и обогащалось смысловое поле; б) совершенствовались способы умственных и практических действий, т.е. на основе собственных смыслов приобретались умения создавать и реализовывать алгоритм решения педагогических ситуаций, которые всякий раз провоцируют педагога на признание непохожести одной ситуации на другую, а следовательно, на проявление интеллектуальной и личностной активности.

Конструктивизм как принцип познавательной деятельности студентов

Активность педагога определяется наличествующим у него смыслом.

Конструктивизм – общее название для педагогических методов, которые отражают взгляд, согласно которому смысловая информация конструируется учащимися, а не предоставляется им. Конструктивизм переносит акцент в обучении на учащегося, подчеркивает важность конструирования учащимися собственной информации, знаний. Проживая обучение как осмысленные педагогические ситуации, будущие педагоги – студенты становятся способными использовать их в

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

собственной практике обучения детей. Данный подход находит отражение в обучении путем открытий, когнитивном ученичестве, совместном обучении, гуманистических подходах к обучению.

Переход от нормативно-описательного типа мышления, обусловленного требованиями быть простым исполнителем чужой воли, к креативно-аналитическому требует иной стратегии умственной деятельности.

Поясним это в логике педагогической психологии.

Первая стратегия предполагает, что после восприятия информации наиболее активная роль принадлежит *памяти,* которая отыскивает образы и представления, аналоги в прошлом опыте. Это приводит к тому, что воспринимаемая информация фиксируется не как новая, а как частично аналогичная уже имеющейся. В результате часть поступающей информации, не соответствующей по форме и содержанию уже хранящейся в памяти, утрачивается, а принятая в обработку принимает уже знакомые формы и ее содержание корректируется по аналогиям. Таким образом, информация «на входе» и «на выходе» существенно различаются. Так как информация уже прошла обработку памятью и приняла знакомые формы, содержательно не противоречащие имеющейся системе знаний, то ее мыслительная обработка происходит быстрее, и она включается в систему понятий, суждений, которыми владеет и пользуется человек.

Такая стратегия в условиях, требующих гибкого, вариативного использования знаний, нестандартного, творческого подхода к знаниям, к использованию их в меняющихся условиях, будет недостаточно эффективной, т.к. формирует адаптивный характер поведения.

Вторая стратегия предполагает, что после восприятия новая информация первоначально подвергается *мыслительной обработке,* направленной на ее осмысление и понимание, и только после этого активно обрабатывается памятью. В результате более активного мышления, основанного на смысловой, логической обработке, происходит расширенное, вариативное осмысление с привлечением уже известных понятий и построением разнообразных суждений, связы-

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

вающих старую и новую информацию. С помощью логических операций выявляются, анализируются, систематизируются сходства и различия вновь поступившей и уже имеющейся информации. В результате умозаключений формируются новые знания и включаются в общую систему знаний.

Вторая стратегия позволяет активизировать творческие возможности педагога, расширить информационный диапазон, создать гибкую, вариативную систему знаний, предпосылки для нестандартного использования знаний, расширения диапазона интеллектуальных умений. В результате можно ожидать выраженную самостоятельную интеллектуальную активность педагога, выход за пределы нормированной деятельности (неадаптивную активность) и достижение им индивидуализированных результатов.

В.П. Зинченко подчеркивает не только действенную и деятельностную, но и событийную природу знания: «содержание знания всегда вторично, производно по отношению *к событию* знания». Акт получения знания порождает содержание этого знания, а не наоборот» [8, с. 231]. Любой текст, будучи произведением чужой деятельности, с одной стороны, сопротивляется интерпретации, а с другой – апеллирует к чувствам и мышлению читателей, интерпретаторов. То есть, «живое» знание – это знание не отраженное, а порождаемое, конструируемое усилиями самого обучающегося. Рождаемое в со-бытии его мысли, потоке его мысли («мысль не выражается в слове, но совершается в нем» [8, с. 408]), оно окрашено познавательным отношением субъекта, приобретает для него статус «личностного знания», наполненного энергией и потому открывающего возможность для личностной и профессиональной самореализации.

Организация мыследеятельности как «горизонталь» обучения

Рассмотрим условия, дающие возможность конструирования педагогом собственной педагогической реальности.

Развитие педагогического мышления имеет синергетическую сущность. Его можно рассматривать как процесс саморазвивающийся, экзистенциональный, не

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

всегда контролируемый, эмоционально переживаемый как субъективное самовыражение, определяемый не только обменом информацией субъектов образования, но и потоками их энергий. Поэтому развитие мышления возможно при создании творчески-развивающей среды, использовании технологий, ориентированных на субъективные миры, интерсубъективные общности обучающих и обучаемых, когда каждый является потенциалом для развития другого.

Диалектическая логика мышления, утверждающая противоположности в своем единстве (например: «следовать моде смешно, а не следовать глупо») [7, с.229] и давно сменившая формальную логику познания, постепенно уступает свои позиции в пользу логики *содержательно-генетической.* Основной ее идеей является, по мнению Ю.В. Громыко, идея уровней или «слоев замещения» [2, с. 30–31]. Каждая педагогическая ситуация предстает как «живое многоголосие» разных профессиональных позиций. За процессом мышления стоит сложно организованная коллективность. «Мышление «составляется и складывается из выполняемых в разных позициях функций деятельности людей». Чтобы выработать свою собственную точку зрения, важно восстановить в своем сознании разные точки зрения на обсуждаемый предмет, разные ракурсы рассмотрения (своеобразное «многоголосие» – по Бахтину И.М.) в контексте смыслов и поведения. Передача или взятие мыслительного предмета другой позицией, равносильно его преобразованию и полной переделке» [2, с. 30]. То есть каждый раз происходит «втягивание» содержания педагогической ситуации в другую смысловую действительность, в иной слой-среду понимания. В этих слоях предмет мышления «перекрашивается» и изменяет свое назначение.

«Только наталкиваясь в разговоре на другое мнение, которое отрицает и ломает нашу, мы вдруг начинаем понимать, что нам придется специально разбираться, в чем же состоит наша точка зрения, которой так сопротивляется и так отчаянно противостоит наш собеседник» [2, с. 31]. Именно таким образом организованное взаимодействие процесс отражает идеи конструктивизма.

Социальное взаимодействие, кроме функции «опривычивания», формирования норм стандартизированного поведения, выполняет и другую: является

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

фактором развития нестандартного, творческого мышления «при условии взаимодействия как процесса творческих решений и действий на основе «заданных и вырабатываемых в ходе определения и переопределения ситуации значений; процесса, в котором партнеры способны «встраивать» в ситуацию себя, принять «роль другого», «отстраняться» от себя и осознавать себя как отдельность» [9, с. 97].

В ситуации мыследеятельности происходит проблематизация собственного взгляда на педагогическую ситуацию, создаются условия для реконструкции и выявления собственной позиции.

С одной стороны, этот процесс ведет к развитию педагогической ситуации (предмета мышления): ее обогащению, расширению, включению в новые связи, выхода за рамки известных признаков, зафиксированных пространств ее существования; с другой – развивается сам субъект мыследеятельности. Происходит развитие его мышления по векторам, характерным для любого развития: сила, сложность, индивидуализация – постепенный ход от бесцветности и простоты – к оригинальности и сложности.

Постепенное восхождение от простейшего к сложнейшему, постепенная индивидуализация, обособление происходят не столько за счет внешних условий (например, авторитетного мнения), сколько являются следствием внутренней работы субъекта в поле созданных всеми культурных образцов.

Диалогичность обеспечивает субъектно-субъектное взаимодействие, когда каждый субъект выступает потенциальным резервом для развития другого.

В условиях интерсубъективной реальности при наличии нескольких точек зрения возникает проблемная ситуация, подталкивающая мышление человека к самостоятельному конструированию, реконструированию и переконструированию знания, которое находится за пределами «отстоявшихся» и четко заданных позиций, столкнувшихся в конфликте. Образовательная ситуация таким образом провоцирует на погружение и приближение к «корням» знаний, что предпола-

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

гает не только умение воспринимать и получать знания, но и самим синтезировать, творить их. Этот момент выхода за пределы, способствует рождению своего «слова» – убедительного и убеждающего других.

«В «моем» Слове субъект проявляет себя как уникальное «Я», «самость», стремится придать Слову статус внутренне-убедительного, по возможности, обогатить собственным видением авторитарное слово. В коммуникативном пространстве все эти пласты высказываний «динамически сопряжены», детерминируют процессы идентификации и самоидентификации индивида» [5, с. 106].

Учитывая, что в общественном сознании оформляется совершенно новая концепция отношения к человеку – управление человеческим ресурсом в отличие от прежней концепции учета человеческого фактора, важно создавать условия взаимодействия, при котором возможно масштабное включение мышления в диалог с другими и выстраивание собственного видения предмета изучения.

«Горизонталь» общения обеспечивает возникновение субъектной позиции педагога, понимаемой как проявление собственной субъективности, собственного авторства.

Алгоритм анализа педагогической ситуации как результат совместной мыследеятельности

Рассмотрим этапы развития профессионального педагогического мышления на примере созданного в совместной деятельности алгоритма анализа педагогической ситуации (ПС).

Внимание к элементам анализа помогает: во-первых, системно видеть педагогами все смыслы явления, критически усваивать теоретический материал, проецируя его на практику, во-вторых, эта деятельность в логической связи с рефлексией обладает большим развивающим эффектом.

Предлагаемая инвариантная схема может выступать в качестве ориентировочной основы действий.

1. Описание конкретной ситуации.

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

Этот элемент анализа связан с принципами полноты и объективности – главных характеристик «объектной детерминации образа». Объектная детерминация образа обеспечивает тот материал, те «сырые сенсорные данные», без которых не может быть построен субъективный образ объективного мира. Первый этап диагностики – это пронаблюдать и описать явление. При этом важно:

а) *собирать и точно формулировать факты*;

б) *избегать субъективных оценок* (не использовать эмоционально-экспрессивных слов и выражений, оценочных суждений);

в) *составлять конкретные, а не общие описания* (не употреблять слова «всегда», «никогда», «ничего», «все время» и т. п.).

Для получения объективного представления о ситуации важно уметь:

а) *воспринять ситуацию широко*: отдельных участников, коллектив в целом, процесс, увидеть вербально и невербально выраженные состояния. В процессе коллективной работы представления уточняются и расширяются, развиваются перцептивные способности. Работа в условиях коллективного диалога дает возможность восполнить «пробелы» восприятия отдельного участника;

б) *отделять объективные факты*, действия и их последствия в ситуации от субъективных: собственных эмоций и оценок;

в) *излагать в определенной последовательности* факты, действия, процессы. Логико-содержательные схемы и техника выращивания смыслов поможет избежать неполноты отражения действительности;

г) *фиксировать информацию* о педагогической ситуации *в категориях науки* – условия развития понятийного мышления студентов.

Такое рассмотрение позволяет получить объективное представление о пространственно-временных характеристиках педагогической ситуации, о социальном контексте (обстановке в семье, в коллективе, социальном опыте субъектов, отношении к педагогу), отразить индивидуальные и возрастные особенности.

Успешно проведенное описание педагогической ситуации позволяет перейти ко второму этапу – этапу интерпретации.

2. Интерпретация педагогической ситуации.

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

Данный этап тесно связан с процессом понимания. Понимание рассматривается и как процесс, и как способность личности осмыслять, постигать содержание, смысл, значение чего-нибудь. Трудности связаны с тем, что эмоциональные смыслы и переживания трудно вербализуются, они как бы «сопротивляются концептуализации, своему понятийному оформлению». Это обстоятельство предполагает кроме логических схем при коллективном смыслообразовании ввести в методику образные варианты представления смыслов.

Работа студента с педагогической ситуаций на этом этапе связана со следующими *умениями:*

1) умение увидеть ситуацию с точки зрения ее участников (ребенка, родителя, одноклассников и т. д.), представить различные варианты внутренних монологов, которые могли бы иметь место в данной ситуации, представить логику мышления субъектов. Этот прием способствует выявлению мотивационно-потребностной сферы субъектов. Речь идет об отражении педагогом разных субъективных реальностей. Это как бы взгляд из прошлого каждого из участников ПС, определившего их ценностно-смысловую установку и выразившуюся «здесь и сейчас» в конкретных словах и поступках. Должно быть ясно, достаточно ли информации для понимания этого прошлого, определившего настоящее.

– Каковы обстоятельства, побудившие субъекта к действию? (внешние условия и внутренние – мотивы)

– Какие потребности лежат в основе этих мотивов? (потребность в защищенности, во внимании, в уважении, в самореализации…)

– В чем состоит главное противоречие (проблема) развития субъекта, проявившееся «здесь и сейчас», каковы его истоки? Можно ли обозначить назревающие проблемы? и т. д.

Если информации недостаточно, предполагается две линии поведения: при стратегическом планировании – поиск дополнительной информации, при ограниченности времени для анализа – выдвижение гипотезы, предполагающей

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

наличие многих оправдывающих и объясняющих обстоятельств. Эти гипотетические обстоятельства определят рассмотрение ситуации всесторонне, со многими допущениями, в щадящем режиме;

2) умение получать дополнительную информацию.

Дополнительная информация при наличии у педагога времени может быть получена с помощью диагностических действий. Например, с помощью:

– «зондирования» («с помощью вопросов, наблюдения стремлюсь получить информацию, важную для понимания ситуации);

– «пошатывания», «раскачивания» («делаю пробные шаги по определению степени прочности позиции, занятой субъектом в конкретной ситуации);

– «компенсации» недостаточного распознавания личности учащегося установлением причинно-следственных связей в его поведении («стараюсь найти причину возникновения проблемы, выделить ее и иметь дело именно с ней»);

– ориентации на обсуждение и доведение до понимания учащегося только своих аргументов и распознавание степени успешности данной попытки;

– внутренней диалогичности (мысленный спор с оппонентом). Диалогическая позиция, направленная на взаимопонимание, означает паритетность, принятие партнера без ранжирования, ориентацию на взаимодействие;

– «интерпретации» (распознавание поведения с помощью вопроса «Если я правильно понял, то…». В этом случае происходит связывание поведения субъекта с его эмоциональным состоянием;

– переформулирования высказывания оппонента в целях достижения более четкого понимания его смысловой позиции.

– отсроченного реагирования.

Очевидно, перечень действий не является законченным. Новая общность студентов может обогатить их своим опытом. Адекватность применения диагностических действий обеспечивает правильность выбора верного способа и направления решения педагогической задачи. При этом исключаются случаи, когда предметом анализа становятся несущественные признаки и детали ситуации, и случайное принимается за существенное.

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

Значимым, как показывает практика, оказывается обсуждение у*мения отделять проблемы ребенка от проблем своих как педагога.*

Возможно использование приема анализа по единицам, при котором педагогическая ситуация удерживает важнейшие признаки целостного процесса становления личности, при этом становятся очевидными как сильные стороны личности, так и ее проблемы. Умение отделять проблемы позволит сформироваться педагогической позиции: не решать проблемы субъекта вместо него, а помогать ему в этом, поддерживая и направляя.

Важным для развития педагогического мышления оказывается умение у*видеть позитивные моменты, вскрываемые данной ситуацией,* и реально существующее *или назревающее противоречие* (проблемы) в формировании личности ребенка.

Иметь понятие о чем-либо означает выйти за границу её вещности во временную систему целого, где эта вещь возникает и существует, где раскрываются её возможности. Это положение экзистенционализма предполагает понимание субъектов во временной целостности их существования: в единстве прошлого, настоящего и будущего. Взаимосвязь этого умения при анализе ПС с последующим выбором способа решения задачи очевидна: с одной стороны, исключая одностороннее восприятие ПС, она обеспечивает создание оптимистических перспектив личностного развития с опорой на положительное в человеке; с другой – позволяет педагогу ответственно подойти к будущему субъекта: маленькие проблемы ребенка – это большие проблемы взрослого.

3. Прогнозирование результатов анализа педагогической ситуации.

Прогноз развития субъекта ПС – это взгляд из будущего. Осуществляется выход за рамки анализа ситуации в проективно-исполнительскую фазу. Осмысливается то, как учет или неучет отдельных факторов отражается на выборе решения, а затем на возможных позитивных или негативных последствиях для участников ПС. Осуществляется определение в ПС моментов, анализ которых

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

помог бы предупредить переход ПС в деструктивный конфликт. Логика рассуждений может строиться по алгоритму «Если бы я учел…, то…» При этом у педагогов приобретается *умение мыслить гипотетически*.

4. Формулирование цели и понимание смысла последующих своих действий. На этом этапе происходит конкретизация педагогической цели: определяется направление поиска средств на планируемый результат, связанный с изменениями, которого хотелось бы достичь в данной ситуации. Содержание мысли оформляется средствами категориально-понятийного аппарата педагогики, а это предполагает развитие определенных форм мысли.

Предложенный алгоритм анализа педагогической ситуации – результат поэтапной деятельности студентов в соответствии с уровнем их развития и наличием субъектного опыта.

Смысловое мышление как условие сохранения целостности педагогической ситуации

Важно подчеркнуть, что расчленение педагогической ситуации на элементы, учет тонкостей и деталей не должен позволить потерять смысл целого. Именно смысл «удерживает» целостность педагогической ситуации, позволяет понимать педагогическую действительность во всей ее сложности, так как сама действительность является и единораздельной целостностью, и системой отношений (в этом и есть великая роль мышления как смыслового отражения действительности). Кроме того, педагогическая ситуация не только существует во времени, но и развивается.

Педагогу необходимо профессионально владеть не только приемами постановки конкретного решения педагогических задач, но и методологией подхода к анализу ситуаций, «вычерпывания» из них задач и их решения. То есть глубинное понимание педагогической ситуации предполагает выход педагога за ее рамки, в пространство ценностей и смыслов, в методологическую область.

Мыслить – значит создавать принципы. Понимать педагогическую ситуацию – это выходить за пределы наличности и создавать собственные принципы

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

конструирования, анализа и решения педагогической ситуации, реализовывать способность деятельности постоянно и неограниченно преодолевать лежащие в ее основе «программы», т.е. в соответствии с законом активности и самодеятельности находиться в пространстве «нормогенеза» [6, с. 92].

Конкретные проявления методологической культуры инвариантны относительно гуманитарных координат педагогической деятельности. Такими координатами, выступают другодоминантность, понимание, диалогичность, рефлексивность, метафоричность. Эти координаты образуют систему, в которой происходит мысленная достройка конкретной ситуации.

Поясним эти принципы.

Понимание внутреннего состояния субъектов педагогической ситуации предполагает пристрастное, заинтересованное отношение познающего, своеобразное его вживание в изучаемую реальность. «Всякое наблюдение превращает человека в вещь среди вещей, поэтому научному наблюдению никогда не достигнуть цели, внутренняя жизнь человека всегда будет для науки тайной за семью печатями. Картина душевной жизни индивида может открыться лишь сопереживающей, полной сочувствия интуиции другого человека, потому что только любовь, дорожа проявлениями индивидуального и не стремясь к обладанию, препятствует обращению человека в вещь…» [4, с.16]. Соучастие, сопереживание, сочувствие другому позволяет педагогу понять другого «в горизонте» его возможностей и развития, отсутствие их – «замораживает» собеседника, делает его «меньше» себя и потому искажает истинную картину педагогической ситуации.

Рефлексивная позиция помогает понять, что само присутствие педагога и его позиция способны повлиять на педагогическую ситуацию. Этим определяется и ответственность, и вектор вопросов педагогов: они обращены, в первую очередь, к самому себе: «почему меня не понимает этот ученик?», «что важно предпринять, чтобы учащийся поверил в себя, стал внимательным, научился ответственности…» и т. д.

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

Диалогически выстроенное обсуждение ситуаций как взращивание смыслов на основе их приращения и критики, носит характер осмысления единства общечеловеческих и педагогических ценностей. Преодолеваются узконаучные границы педагогики, она предстает перед будущими педагогами как наука, обучающая их эффективно взаимодействовать в любой ситуации. Богатство литературного и жизненного материала обеспечивает эту возможность. В результате приходит понимание, что жизненная ситуации при определенных условиях становится педагогической.

Интересной иллюстрацией смыслового восприятия ситуации (в том числе педагогической) может служить история, рассказанная Р.М. Грановской [1, с. 230]. При наличии информации с большой долей неопределенности человек имеет тенденцию трактовать ее в соответствии со своими базовыми установками. В качестве эксперимента Шахтер и Бурдик создали слух и изучали его распространение в маленькой частной школе. Суть его состояла в том, что директор школы лично (беспрецедентное событие!) вызвал одну из учениц без объяснения причин, сообщив только, что на занятия в этот день она не вернется. Данные показали, что дети, хорошо относившиеся к этой девочке, были склонны создавать слухи позитивного свойства (ее ожидала какая-либо награда и т. п.), дети, которым эта девочка не нравилась, распускали неприятные слухи (поймали на воровстве и т. п.).

Этапы развития педагогического мышления

На примере анализа педагогической ситуации можно отследить уровни развития профессионального педагогического мышления: от уровня диффузной целостности до креативного – уровня иерархической интеграции (в соответствии с прогрессирующей дифференциацией как универсального закона развития любых систем, предложенного Н.И. Чуприковой [10, с. 9]:

1) *адаптивный* (*уровень диффузной целостности – Н.И.Чуприкова)*

Диффузный этап восприятия педагогической ситуации связан с чувственным ее отражением. «На поверхности явлений в восприятии непосредственно

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

дан суммарный эффект различных взаимодействий, непроанализированное в должной мере конкретное. Этот суммарный эффект различных взаимодействий включает и нерасчлененное, непроанализированное взаимодействие субъекта и объекта, сплетение объективного и субъективного» [10, с. 37].

Аналитические способности в процессе рассмотрения ПС не актуализируются. Педагоги испытывают трудности с пониманием своего внутреннего мира, не могут встать на позицию другого, слабо вербализируют чувства, мысли;

2) *репродуктивный* (*уровень системной дифференциации – Н.И. Чуприкова)*.

Алгоритмизированный этап, где каждый элемент представлен в сознании педагога отдельно. Ситуация анализируется на основании чувственного восприятия, в анализ начинают включаться рациональные способы. Студенты не видят взаимосвязи этапов анализа ПС, требуется большое количество вопросов, структурирующих мыслительную деятельность. Начинает проявляться интерес к себе как профессионалу, к мнению других о себе;

3) *продуктивный* (*уровень системной интеграции – Н.И. Чуприкова)*.

В результате коллективной мыследеятельности устанавливаются прочные связи, взаимообуславливающие зависимости. Происходит осознание логики анализа на основании учета специфики ПС, самостоятельно опускаются элементы, не значимые для понимания проблемы. Студенты различают рационально логические и индивидуально-личностные методы анализа, могут соотносить значимость знаний, полученных с помощью каждого метода. Осознание ситуации происходит не только на объективном уровне, но и переносится во внутренний план, становятся очевидными элементы рефлексии. Студенты начинают осмысливать не только то, что сказано, но и то, как это сделано;

4) *креативный* (*уровень иерархической интеграции – Н.И. Чуприкова),* при котором осуществляется гибкая система функционирования, подвижные связи. При наличии вертикальных и горизонтальных связей элементы анализа ПС находятся в гибких и вариативных отношениях, ситуация анализируется с позиций профессионального смысла, и именно он определяет выбор. Студенты начинают

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

осмысливать ситуацию с помощью обобщенных способов анализа. При этом личностное отношение предотвращает неоправданное упрощение ПС и отнесение ее к стереотипной схеме без учета специфики. Это отношения не столько взаимоисключения, сколько взаимодействия, которыми связаны различные практические подходы и методы. Происходят значительные сдвиги в умении рефлексировать по отношению к себе, к другим, к деятельности, запускаются внутренние механизмы саморазвития. Личность становится на путь личностного самоизменения. Помимо внешнего нормирования возникает самонормирование.

Таким образом, движение по вертикали уровней мышления, начинается с донаучных, интуитивных, жизненных представлений о педагогической ситуации и назначении педагога, расширяется до формирования научно-теоретического знания, понимания сущности профессиональной позиции педагога, до уровня методологической грамотности.

Педагогические ситуации, представленные видеосюжетами, предлагаются студентам на государственном экзамене по окончании обучения. Их решение связано с практической деятельностью, с умением учителя ориентироваться во всем многообразии конкретных условий и деталей, которыми обычно пренебрегает теория, но с необходимостью определяет всякое практическое решение и действие. Студенты демонстрируют личностный, живой смысл одухотворенного знания, понимание взаимного проникновения, срастания науки и практики, когда наука воспринимается как форма непрерывного образования, обеспечивающая решение практических задач, а практика способствует реализации проектов и идей науки.

Отвечая на вопрос наиболее эффективных практиках образования, можно констатировать, что к таковым относятся те, которые побуждают учащихся экспериментировать, мыслить, собирать информацию и, что важнее всего, приходить к собственной организации знаний, т.е. к собственному смыслу. Именно в этом случае новое становится устойчивой частью их когнитивной культуры, приобретает способность определять деятельность и развивать ее на основе новых норм.

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

Получив опыт собственного преобразования на основе диалогового, смыслового обучения, отрефлексировав причины собственных внутренних изменений, обучающиеся становятся способными реализовывать эти подходы в своей педагогической деятельности.

Важным является усиление методического аспекта организации мыследеятельности студентов в соответствии с ФГОС нового поколения. Учитывая, что студенты – будущие практики, актуальной становится также педагогическая поддержка в построении ими собственной авторской методической системы.

Педагогическая культура.

Культура и природа педагога как его авторство

Понимание педагога – это понимание целостности, позволяющее ему одухотворять части целого.

Целостность, в свою очередь, предполагает наличие определенной культуры – «наследничества» великой культуры. Неслучайно великие педагоги и психологи были людьми широко образованными. Леонтьев А.Н., по воспоминаниям Зинченко В.П., называл Выготского Л.С. «последним энциклопедистом».

В культуре есть как консервативная составляющая, так и динамическая. «Панцирь» культуры – это консервация. Он важен для сохранения традиций, фиксации знаний, национальной, профессиональной идентичности, это есть преодоление хаоса, но с другой стороны – это фиксация штампов. Важно преодолеть эти границы, сделать движение, деятельность произвольными, культурными, выходящими за пределы заданности. Только обращение к собственной природе может быть средством преодоления штампов. Поиск внутри себя своей опоры рождает транцендентность движения, открытость, поддержанную воображением.

Естественность и непосредственность раздвигает границы освоенного, рождает упоение педагога и доверие к нему его учеников. Доверие сопровождается заражением: мы не получаем знания, мы заражаемся определенным отношением к миру, которое определяет то, какие знания мы освоим и что будем делать с

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

ними в дальнейшем. По принципу отраженной субъектности (В.А. Петровский) личность педагога продолжает жить в его учениках.

Проблема педагогической деятельности – это проблема свободного, авторского действия. «Мало преодолеть природу и построить себе культурную нишу, культурный панцирь. Нужно преодолеть культуру, чтобы сделать свою природу естественной». Первое связано с ограничением степеней свободы, второе – с раскрепощением («невыносимый труд свободы») [3, с.614]. Свобода педагога преодолевает рамки «умения»: свободным становится слово, образ, действие.

«Оригинальным способом особое влияние собственных интересов выделил в своих рассказах известный психолог Эриксон [1 с. 177]. Он обратил внимание своего сына-подростка на соответствующую ситуацию и тот запомнил ее на всю жизнь. «Однажды, когда мы жили в деревне, к нам во двор забрела чужая лошадь. Опрос соседей не позволил найти ее хозяина. Тогда отец вывел ее на большую дорогу и отпустил. Она пошла потихоньку, потом все увереннее и наконец привела отца к дому своего хозяина в другой деревне. Тогда я понял – как важно в ситуации неопределенности «идти на поводу» своих собственных глубинных интересов.

Педагогическая культура – это культура каждого отдельного педагога, рискнувшего построить собственное авторское дело, собственную практику.

Всякий великий актер, зная мимику, пантомимику, овладев актерским мастерством, становится великим и узнаваемым благодаря обаянию непохожести и отсутствию штампов. Умения становятся фундаментом для «выброса» собственной природы в таланте преподавания, «схватывании» момента деятельности и управления им.

В.П. Зинченко вспоминает интервью с М. Плисецкой [3, с. 615.], которая рассказывала об эпизоде ее жизни: оркестр неожиданно замедлил темп танца, и ей пришлось остановиться на секунду в воздухе, чтобы спасти партию. Высота и грациозность профессионализма педагога, очевидно, в этом и проявляется: в умении замереть в подсказанной интуицией ситуации, или «вылиться» дождем слов «здесь и сейчас»

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

Педагог не интересен учащемуся, если у него ничего за душой нет, кроме выученной лекции: нет динамики жизни, когда из одной проблемы вытекает другая, решается эта – возникает следующая. Р.М. Грановская [1] приводит любопытный эпизод из жизни великого английского физика Резерфорда, иллюстрирующий важность поисковой неадаптивной активности для ученого, педагога и соединяющий в данной иллюстрации мышление и воображение.

У знаменитого Резерфорда не было отбоя от желающих попасть к нему в ученики. И он никому не отказывал, уделяя каждому 10–15 минут времени, в течение которого обсуждалась идея и дальнейшие действия. После этого претендент уходил работать самостоятельно и спустя некоторое время возвращался с отчетом к Резерфорду. После отчета о проделанной работе некоторые спрашивали: «Что делать дальше?». «Собирать чемодан и ехать домой», – отвечал знаменитый ученый. Таким образом он осуществлял отбор своих учеников.

Наличие неадаптивной активности, рушащей преграды самим же поставленной цели – качество творческой личности, необходимое условие творчества, в основе которого лежит воображение: потому что «у творчества нет цели, у творчества есть мотив».

Список литературы

1. Грановская Р.М. История в примерах / Р.М. Грановская. – СПб.: Речь, 2007. – 247 с.

2. Громыко Ю.В. Метапредмет «Проблема» / Ю.В. Громыко. – М.: Институт учебника «Пайдейя», 1998. – 382 с.

3. Зинченко В.П. Творчество и продуктивное воображение / В.П. Зинченко // Петухов В.В. Избранное. In memoriam. – М.: Левъ, Лепта Книга, 2015. – 656 с.

4. Марсель Г. Трагическая мудрость философии / Г. Марсель. – М.: Изд-во гуманитарной литературы, 1995.

5. Невзоров М.Н. Педагогическое ЧеловековЕдение и педагогическое ЧеловековедЕние. Часть 1: Педагогическое ЧеловековЕдение – РАДОДАР. Монография для руководителей общеобразовательных школ, студентов педагогической магистратуры, аспирантов, педагогов-мотиваторов, руководителей авторских

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

школ / М.Н. Невзоров. – Владивосток; Уссурийск: Издательство ДВФУ, 2017. – 201 с.

6. Невзоров М.Н. «Человекоразмерное» образование: от антропологии к творчеству… (философские, психологические тексты: позиция педагога). Часть 1: учебное пособие для студентов магистратуры, аспирантов, педагогов / М.Н. Невзоров. – Владивосток: ВладивостокЪ, 2013. – 198 с.

7. Петрова Г.Н. Коммуникативно-диалогическая сущность мышления в обучении / Г.Н. Петрова // Человекоразмерное образование: актуальные проблемы педагогических практик: материалы научно-практической конференции, посвященной педагогическому наследию М.А. Данилова, Л.А. Степашко (приурочена к 90-летию со дня рождения Лилии Анатольевны Степашко): электронный ресурс (Владивосток, 19 октября 2018 года). – Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2018. – С. 227–234. – EDN BVOMIV.

8. Психология. Полный энциклопедический справочник / сост. и общ. ред. В. Мещерякова, В. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. – 896 с.

9. Степашко Л.А. Философия и история образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Л.А. Степашко. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. – 272 с.

10. Чуприкова Н.И. Соотношение внешних условий и внутренних факторов развития / Н.И. Чуприкова // Психологический смысл системы Л.В. Занкова и ее значение для психолого-педагогической теории обучения и развития. – М.: Федеральный научно-методический центр им. Л.В. Занкова, 2001. – С. 9–12.

Петрова Галина Николаевна – канд. пед. наук, доцент департамента психологии и образования ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет», Россия, Владивосток.

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)