

УДК 371 025.3

Belyakova E. G. PEDAGOGICAL UNDERSTANDING AS A FACTOR IN THE IMPLEMENTATION OF "SOFT" LEARNING MODELS. On the basis of studies in synergy, psychology, pedagogical hermeneutics differences of hard and soft models of learning are analyzed. The role of the pedagogical understanding as the main structure-forming factor of pedagogical interaction and learning process for the implementation of the soft model is justified.

Keywords: pedagogical understanding, soft learning model, meanings of pedagogical activity.

Белякова Е.Г., д.пед.н., профессор ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, E-mail: b-evgenia@yandex.ru.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПОНИМАНИЕ КАК ФАКТОР РЕАЛИЗАЦИИ «МЯГКИХ» МОДЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ

В статье на основе исследований в синергетике, психологии, педагогической герменевтике анализируются различия жестких и мягких моделей обучения. Для реализации мягкой модели обосновывается роль педагогического понимания как основного структурообразующего фактора педагогического взаимодействия и процесса обучения.

Ключевые слова: педагогическое понимание, мягкая модель обучения, смыслы педагогической деятельности.

В современной педагогической науке и практике остается открытой проблема «технологизации» личностно-ориентированных технологий, предполагающих осмысленное вовлечение обучающихся в процесс самообразования и саморазвития, субъект-субъектный характер взаимодействия в системе «педагог-обучающийся». Трактовка педагогической технологии как гуманитарной практики, имеющей философско-психологические концептуальные основы, как системного метода воспроизведения педагогического процесса на основе апробированных и логически выстроенных процедур обучения и воспитания, оптимизирующих образовательный процесс, с определённой степенью вероятности обеспечивающий получение планируемых результатов, в котором сочетаются технологизируемые и творческие элементы и процессы в педагогической деятельности и деятельности обучаемых (воспитуемых) (В.И. Загвязинский) [1] выступает основанием для исследования роли ценностно-смысловой позиции педагога в реализации личностно-ориентированных технологий обучения и воспитания. Целью статьи является интерпретация сущности «мягких» моделей обучения с позиций педагогической синергетики и педагогической герменевтики, что позволит охарактеризовать специфику и закономерности становления опыта реализации педагогом данного типа образовательных технологий.

В основе педагогической деятельности лежит понимание педагогом ее смысла и система базовых ценностей. Именно ценностно-смысловая позиция педагога выступает основанием по отношению к операционально-технологической составляющей его работы, переводит ее на уровень осмысленного педагогического проектирования, позволяет целенаправленно использовать в практике современные научно-методические наработки и исследования [2]. Наши представления о конституирующей роли смысла педагогической деятельности согласуются с общепсихологическими закономерностями. Исследуя смысловую регуляцию деятельности в контексте проблемы решения мыслительных задач, О.К. Тихомиров в качестве основной единицы регуляции выделяет неоднократно преобразующийся смысл конечной цели, который

определяет развитие смысла ситуации в целом через воздействие на операциональные смыслы, и который обуславливает смыслы промежуточных целей, определяющих тон деятельности на стадии поиска решения задачи и операциональный смысл ситуации в целом [3].

В связи с этим важным представляется различие жестких и мягких образовательных моделей. Как отмечает В.А. Тестов [4], специфика мягкой модели обучения состоит в особом способе связи учителя и ученика. Во-первых, в образовательном процессе создаются условия, при которых появляется возможность для самостоятельного, активного и продуктивного творчества учащихся. Во-вторых, особым образом организуется процесс обучения. В мягкой модели при отсутствии жестких целей определяющая роль отводится не технологии, а стратегии обучения, которая определяет принципы отбора содержания и его построения в соответствии с индивидуальными особенностями учащихся, потребностями практики и развития самой личности. В.А. Тестов справедливо указывает, что «при правильно выбранной стратегии обучения уже не столь важно, какие используются формы, средства, методы обучения. Главное, чтобы они помогли выбору собственных и благоприятных для субъекта путей развития. В обучении преобладающими становятся ситуации открытого диалога. В такой ситуации от учителя требуется непрерывное переопределение своих действий и позиций, для него становится привычной ситуация образовательной неопределенности» [там же]. Таким образом, осмысленное восприятие педагогической ситуации становится ее важнейшим структурообразующим фактором, поскольку именно оно в конечном счете определяет выбор педагогом способов поведения, методов и приемов, согласующихся с его базовыми педагогическими смыслами.

Феномен «мягких» технологий обучения получает интересную интерпретацию с позиций педагогической синергетики, в которой представлена особая методология педагогического управления. В исследованиях В. И. Андреева (2000), Н. М. Таланчука (1996), Л. Я. Зориной (1996), А. И. Бочкарева (2000), В.А. Игнатовой (2001, 2013) раскрываются синергетические закономерности образовательной деятельности, в которой доминируют самообразование, самоорганизация, самоуправление и педагогическое управление заключается в стимулирующем или побуждающем воздействии на субъекта с целью его самораскрытия и самосовершенствования в процессе сотрудничества с другими людьми и с самим собой. В учебно-воспитательном процессе находят свое проявление стохастичность и нелинейность педагогических законов, особенности их действия в конкретных педагогических ситуациях, неоднозначность их проявления, зависимость закономерностей педагогического процесса от внешних и внутренних условий. С позиций синергетического подхода педагогическое взаимодействие представляет собой гибкую динамичную самоорганизующуюся неравновесную социальную систему, в которой педагог обеспечивает проектирование и реализацию условий развития личности обучающегося (воспитанника), будучи сам включенным в систему в качестве самостоятельного субъекта. В педагогическом взаимодействии как открытой, динамичной, нелинейной в развитии системе могут спонтанно возникать интересующие структуры, новое качество и порядок, что предполагает многообразие конкретных форм взаимодействия и индивидуальный подход к ребенку. По мнению В. А. Игнатовой [5], моделирование и последующее управление учебно-воспитательным процессом даже в простейшем случае, когда система состоит только из двух субъектов «учитель-ученик», предполагают включение огромного числа внешних и внутренних параметров. К внешним параметрам она относит цивилизационные потребности, влияние социума или природных факторов, экономические условия; материальную базу, содержание и средства обучения, общее содержание образования, способы его структурирования и

информационного наполнения; технологии обучения и воспитания; методики преподавания отдельных дисциплин; закономерности усвоения всех видов информации; законы и закономерности развития педагогических систем; особенности деятельности учителя, его творческий потенциал и т. д. Не менее сложной является система «внутренних параметров»: имеющаяся база знаний, умений, навыков ученика и учителя, их потенциальные возможности, личностные качества, познавательные потребности, внутренние мотивы деятельности, содержание деятельности, пластичность и податливость к восприятию информации, природные задатки, склонности и способности. Специфичность синергетической системы состоит в склонности к непрерывному самоизменению. Именно данные характеристики не позволяют представить многие педагогические технологии в строго формализованном виде и указывают на органичность решаемым педагогическим задачам методологии «мягких» моделей обучения.

Отметим особую роль профессиональной позиции педагога, прежде всего, как осмысленного, ценностно опосредованного понимания педагогической реальности. В постнеклассической науке специфика «человекообразных» (Г. П. Щедровицкий) систем связывается, прежде всего, с тем, что человек со свойственным ему смыслоцелевым и субъектно-деятельностным началом включается в них как самостоятельный и активный элемент [6]. Одновременно он становится наблюдателем происходящих процессов и со-участником происходящих в данной системе изменений. В концепции автопоэзиса У. Матураны [7] обосновано положение о том, что любое описание живой системы возможно только с точки зрения живой системы, какой является сам наблюдатель. Данное свойство синергетических систем отмечается А. А. Брудным, по мнению которого именно синергетические принципы позволяют оценить роль понимания в структурировании живой системы: «...в понимание заложено мысленное определение связей, преодоление хаоса» [8, с. 72]. В современных исследованиях данное положение в значительной мере реализовано применительно к психотерапевтическому и образовательному процессам. Так Ф. Е. Василюк [9] выделяет две принципиально различающиеся методологические схемы исследования в психологии. В первой, обозначенной им как «философия гносеологизма», исследователь полагает себя вне и над бытием, а бытие мыслит независимым от своих исследовательских процедур. Вторая схема - «философия практики» - имеет принципиальное отличие в позиции, занимаемой исследователем по отношению к формируемому знанию, где она определена как «участная», поскольку исследователь становится в практическое, жизненное отношение к познаваемой действительности, делая исходным пунктом познания именно свою человеческую чувственную деятельность, свою практику. Порождающее начало исследователя проявляется в субъективном описании становящейся во взаимодействии новой реальности. Познание, реализующее философию практики, не смотрит на практику извне, а изнутри практики смотрит на открываемый ею мир. По мнению Ф. Е. Василюка, данная методология органична для психотерапевтического процесса (отметим, что он имеет много родственного с педагогическим процессом).

Синергетика ориентирует педагога на восприятие воспитанника как уникальной и неповторимой личности, на изучение закономерностей становления его индивидуальности, понимание их вариативности и неединственности. Мышление педагога в ситуации педагогического взаимодействия должно быть многомерным, охватывающим педагогическую ситуацию одновременно в разных аспектах. При этом чрезмерная устойчивость системы педагогического взаимодействия препятствует развитию личности ребенка. Причины стагнации форм педагогического взаимодействия могут быть связаны с особенностями педагогического стиля и личностными особенностями педагога: ригидное мышление педагога, нерелексивность педагогической деятельности, однообразие

педагогических приемов и средств, преобладание определенного стиля педагогического управления вне особенностей ситуации, застывшая система ролей во взаимодействии.

Феномен «мягких» технологий в обучении может быть рассмотрен с позиций педагогической герменевтики. По мнению А.Ф. Закировой, «герменевтический подход в исследовании является способом гуманистического миропонимания и средством концептуализации педагогического знания, активно развивающейся практико-ориентированной теорией, снабженной комплексом прикладных интерпретативных техник истолкования педагогических явлений, воплощенных в разножанровых текстах» [10]. В работах Л. М. Лузиной [11] обоснована роль «понимающей» позиции педагога в процессе воспитания. Н. Б. Крылова и Е. А. Александрова [12] усматривают в развитии педагогического понимания основу индивидуализации процесса обучения и воспитания, педагогическую установку на понимание индивидуальности ребенка в его уникальной жизненной ситуации. Педагогическое понимание выступает как модель, рабочая гипотеза, несущая в себе потенциальность, веер возможностей развития ребенка.

Сущность педагогического понимания, разумеется, носит более обширный характер, чем только умение видеть перспективу развития обучающегося и создавать необходимые для этого условия. Это взгляд педагога на проблемы и задачи, требующие решения в реальных ситуациях профессиональной деятельности с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, предполагающие единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности. При этом, как отмечает В.В. Сериков, целостная, компетентная, способная к самостоятельным решениям личность формируется не научением, а через механизмы самостоятельного осмысления своего опыта [13]. Педагогическое понимание имеет фундаментальное значение по отношению к проектированию и реализации педагогической деятельности. Профессиональная педагогическая деятельность характеризуется осознанным целеполаганием, позиционной установкой на сущностные стороны педагогической деятельности; мотивированностью «на формирование личности учащегося средствами преподаваемого предмета, на переструктурирование предмета в расчете на формирование исходной потребности учащегося в знании, носителем которого является педагог»; результативностью – направленностью деятельности на результат, отвечающий заданным целям; рефлексивностью [14]. При этом «педагогическая задача» может рассматриваться как «выражение противоречия, требующего перехода системы из заданного состояния в качественно новое» [там же, с.19]. По мнению Ю.В. Сенько, «педагогическая задача – это модель реальной социокультурной ситуации, реализация которой представляет для учителя трудность и в которой он вместе с учащимися обнаруживает ценности и смыслы» [15, с. 49]. В контексте проблемы педагогического взаимодействия предмет деятельности учителя определяется следующим образом: он дан, но не задан. Это означает, что учителю непосредственно дана конкретная образовательная ситуация, в которую он включен, и из которой еще только предстоит «вычерпать» педагогическую задачу. Задача – это цель, данная в определенных условиях, и учитель должен эти условия выявить, определить конфигурацию ситуации, доопределить, обнаружить неявные, скрытые ее смыслы, то есть «вместе с учащимися субъективно через деятельность переопределить ее предмет» [там же, с. 49]. При этом изначально на уровне базовых смысловых образований педагога выстраиваются интерпретации педагогических ситуаций, осуществляется целеполагание и выборы, здесь же обнаруживаются ценностные основания приверженности педагога определенному кругу образовательных моделей и технологий.

Педагогическое понимание нарабатывается в практическом опыте, а его становление проходит через взаимосвязанные этапы: действие - опыт – осмысление

опыта – действие и приращение нового опыта – его осмысление на новом уровне. Этот длительный процесс представляет собой постоянное движение по уходящей вверх спирали, включает расширение и углубление понимания решаемых проблем и собственного опыта, в том числе своей личности, требует непрерывного профессионально-личностного саморазвития учителя, углубления его методологической культуры, педагогического творчества

Очень важен момент «кристаллизации» ценностей и смыслов педагога, момент, когда педагог осознает взаимосвязь всех компонентов педагогического процесса в их ценностном значении. Оформление педагогического понимания означает, что педагог занял определенную ценностно-смысловую позицию, которая начинает определять его педагогическую деятельность, поиск средств реализации принятых педагогических ценностей в русле индивидуальной педагогической стратегии учителя.

На наш взгляд, процесс освоения педагогами «мягких» технологий обучения основывается на развитии постоянно обогащающегося педагогического понимания, непрерывный процесс развития которого включает актуализацию смыслов педагогической деятельности, их обогащение во взаимодействии с новым содержанием, в качестве которого выступают научное педагогическое знание, актуализированные педагогические ценности и приобретаемый на их основе новый педагогический опыт, педагогический поиск и осмысленное проектирование практической деятельности в соответствии с принятыми педагогом ценностными приоритетами.

Библиографический список:

1. Загвязинский В. И. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений // М.: Изд. центр «Академия». – 2008. 352 с.
2. Белякова Е.Г. Смыслоориентированная педагогическая позиция // Педагогика. 2008. № 2, С. 49-54.
3. Психологические механизмы целеобразования / Отв. Редактор О.К. Тихомиров. – М.: Изд-во «Наука», 1977. 259 с.
4. Тестов В.А. Жесткие и мягкие образовательные модели // Материалы региональной научно-практической конференции «Моделирование социально-педагогических систем» // [Электрон. ресурс]. Режим доступа в Интернет: http://oldwww.pspu.ru/sci_model_testov.shtml.
5. Игнатова В. А. Педагогические аспекты синергетики // Педагогика. 2001. № 8. С. 26-31.
6. Степин В. С., Горохов В. Г., Розов М. А. Философия науки и техники. М.: Изд-во «Гардарики», 1999 г. 400 с.
7. Матурана У., Варела Ф. Дерево познания. М.: Прогресс-Традиция, 2001. 224 с.
8. Брудный А. А. Психологическая герменевтика. М.: Лабиринт, 2005. 336 с.
9. Василюк Ф. Е. Методологический смысл психологического схизиса // Вопр. психол. 1996. № 6. С. 25-40.
10. Закирова А.Ф. Методы педагогической герменевтики как средство гуманитаризации педагогического знания // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО. 2008. №1 (58). С. 3-13.
11. Лузина Л. М. Теория воспитания: философско-антропологический подход. Псков: ПГПИ, 2000. 186 с.
12. Крылова Н. Б., Александрова Е. А. Очерки понимающей педагогики. М.: Народное образование, 2003. 448 с.
13. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. 272 с.

14. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990. 119 с.

15. Сенько Ю. В. Педагогическая технология в герменевтическом круге // Педагогика. 2005. № 6. С. 15-22.

Bibliograficheski spisok:

1. Zagvjazinskij V. I. Pedagogicheskij slovar': ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij // M.: Izd. centr «Akademija». – 2008. 352 s.

2. Beljakova E.G. Smysloorientirovannaja pedagogicheskaja pozicija // Pedagogika. 2008. № 2, S. 49-54.

3. Psihologicheskie mehanizmy celeobrazovanija / Otv. Redaktor O.K. Tihomirov. – M.: Izd-vo «Nauka», 1977. 259 s.

4. Testov V.A. Zhestkie i mjagkie obrazovatel'nye modeli // Materialy regional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii «Modelirovanie social'no-pedagogicheskikh sistem» // [Elektron. resurs]. Rezhim dostupa v Internet: http://oldwww.pspu.ru/sci_model_testov.shtml.

5. Ignatova V. A. Pedagogicheskie aspekty sinergetiki // Pedagogika. 2001. № 8. S. 26-31.

6. Stepin V. S., Gorohov V. G., Rozov M. A. Filosofija nauki i tehniki. M.: Izd-vo «Gardariki», 1999 g. 400 s.

7. Maturana U., Varela F. Drevo poznaniya. M.: Progress-Tradiciya, 2001. 224 s.

8. Brudnyj A. A. Psihologicheskaja hermenevtika. M.: Labirint, 2005. 336 s.

9. Vasiljuk F. E. Metodologicheskij smysl psihologicheskogo shizisa // Vopr. psihol. 1996. № 6. S. 25-40.

10. Zakirova A.F. Metody pedagogicheskoy hermenevtiki kak sredstvo gumanitarizacii pedagogicheskogo znaniya // Obrazovanie i nauka. Izvestija Ural'skogo otdelenija RAO. 2008. №1 (58). S. 3-13.

11. Luzina L. M. Teorija vospitanija: filosofsko-antropologicheskij podhod. Pskov: PGPI, 2000. 186 s.

12. Krylova N. B., Aleksandrova E. A. Oчерki ponimajushhej pedagogiki. M.: Narodnoe obrazovanie, 2003. 448 s.

13. Serikov V. V. Obrazovanie i lichnost'. Teorija i praktika proektirovanija pedagogicheskikh sistem. M.: Izdatel'skaja korporacija «Logos», 1999. 272 s.

14. Kuz'mina N.V. Professionalizm lichnosti prepodavatelja i mastera proizvodstvennogo obuchenija. M.: Vysshaja shkola, 1990. 119 s.

15. Sen'ko Ju. V. Pedagogicheskaja tehnologija v hermenevticheskom krugе // Pedagogika. 2005. № 6. S. 15-22.