

Учитель развивающего обучения глазами психолога труда

М. В. Горбунова,
В. Ю. Городинская

С позиции психологии труда труд учителя развивающего обучения (РО) по системе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова существенно отличается от труда учителя, работающего по традиционным образовательным (ТО) программам, и фактически является новой специальностью профессии «учитель».

Ниже мы подробнее раскроем психологическое содержание труда учителя РО. А сейчас только тезисно покажем разницу в структуре труда учителя РО и учителя ТО.

Переподготовка учителей для работы в системе РО осуществляется «в процессе практического решения соответствующих педагогических задач совместно с людьми, уже умеющими решать такие задачи» [1].

Проблемным, на наш взгляд, является предположение, что в результате «практического решения педагогических задач» в процессе совместной деятельности с «мастерами» «взрослые учащиеся» осваивают не только технологию и предметное содержание (средства), но и понятие «развитие» с его специфическим содержанием для теории развивающего обучения. Ситуация осложняется тем, что обучение педагогов происходит дозированно (недельный курс обучения на полугодие реальной работы), что также не способствует полноценному освоению теории и практики РО.

Мы с данной проблемой столкнулись в непосредственной работе по организации образовательной среды в комплексе «детский сад — начальная школа», где образование строится по технологии РО.

Переподготовка учителей для нашей школы была организована с максимально возможной полнотой:

- обучение на курсах у авторов программ;
- курирование авторами работы учителей;
- научное руководство организацией образовательной среды — проектные семинары, согласование программ, отбор программ и т. п. (Психологический институт РАО, Международный психологический и образовательный колледж, Центр «Инновационные системы и технологии», Детский центр им. Л. А. Венгера).

И тем не менее...

Итак, психология труда, по определению Е. А. Климова, — «это отрасль знания, изучающая условия, пути и методы психологически обоснованного решения практических задач в области функционирования и формирования человека как субъекта труда». Высшей целью, «сверхзадачей»... профессионала психологии труда «...должно быть проектирование, построение, реконструкция, «реставрация» трудовой активности человека как системы, цепи деяний; борьба с деструкцией... единство замыслов, исполнения и оценки» [6].

	Развивающее обучение	Традиционное обучение
Цель	развитие, субъектность	ЗУНЫ
Средства	организация совместно-распределенной квазиисследовательской деятельности	информирование, контроль заучивания, тренаж
Результат	субъектность + ЗУНЫ	ЗУНЫ

Это «единство замыслов, исполнения и оценки» является базовым понятием психологии труда и называется оно — психологическая структура труда, или психологическое содержание труда (ПСТ), и характеризуется наличием 4 психологических признаков:

1. Предвосхищение общественного ценного результата, в котором присутствуют 3 компонента:

- а) гностический (более или менее ясное знание о будущем результате деятельности);
- б) социальный (более или менее четкое знание о его социальной ценности — кому и насколько от него хорошо или плохо);
- в) аффективный (более или менее выраженная эмоциональная окрашенность соответствующих знаний, представлений, образов).

2. Сознание обязательности достижения заданного результата (программы, планы, задания и другие формы фиксации целей), в котором 2 компонента:

- а) гностический (большее или меньшее осознание неизбежности принятого порядка вещей и ответственности перед людьми);
- б) аффективный (эмоциональные реакции, состояния и т. д., связанные со «стабильностью — изменчивостью» условий протекания деятельности, соотношения с ее целью).

3. Владение внешними и внутренними средствами деятельности, в котором 3 компонента:

- а) гностический (знание внутренних и внешних средств труда);
- б) операторный (владение средствами труда);
- в) аффективный (соответствующие эмоциональные переживания, состояния, отношения).

4. Ориентировка в межлюдских производственных отношениях, в которой 2 компонента:

- а) гностический (знания о соответствующих отношениях);
- б) аффективный (эмоциональное переживание этого знания).

Для оперативности эти развернутые характеристики 4 признаков ПСТ обычно сокращают до 3:

- замысел (1-й признак),
- исполнение (2-й и 3-й признаки) и
- оценка (4-й признак).

Особенность полноценного труда состоит в том, что изменяется не только предмет (объект) труда, по отношению к которому человек производит трудовые действия, но обязательно и он сам как субъект труда.

Недаром первый признак, формально работающий в категории целей, имеет такое неформальное название, отражающее целеполагание на уровне личностного смысла, как «замысел».

«Профессионал, в отличие от специалиста, является субъектом профессиональной деятельности, а не просто носителем совокупности знаний и умений. Он владеет профессиональной деятельностью в целом, удерживает ее предметность в многообразных меняющихся ситуациях, способен к построению своей деятельности, ее изменению и развитию. Ины-

ми словами, он способен к саморазвитию» [16], что является необходимым условием работы в парадигме развития.

Субъектом деятельности человек становится тогда, когда способен:

а) выстраивать собственные замыслы (цели) с учетом целесообразности, практической значимости и социальной ценности результата, выбирать адекватные целям способы и средства исполнения, рефлексивно и ответственно относиться к полученному результату, степень удовлетворенности которым приводит к рефлексивному повторению цикла труда или к его концу (т. е. выстраивать и реализовывать свой труд по полной ПСТ);

б) изменять самого себя;

в) выстраивать позитивную «Я-концепцию» в актуальном настоящем и будущем;

г) осуществлять взаимодействие с другими в субъект-субъектной парадигме.

Что касается труда учителя, мы полагаем, что для системы Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова субъектная позиция учителя является необходимым условием профессиональной успешности и профессионального долголетия.

Рассмотрим содержание профессиональной деятельности учителя развивающего обучения по системе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова с точки зрения психологической структуры труда.

1. ЗАМЫСЕЛ

1.1. Гностический компонент — образ результата труда в параметрах обучения и развития (субъект учебной деятельности (УД)).

1.2. Социальный компонент — Ценность и значимость ожидаемого результата для общества, самого ребенка и его родителей.

1.3. Аффективный компонент — положительно окрашенное отношение к образу результата: развитие субъектности ребенка в различных видах деятельности.

2. ИСПОЛНЕНИЕ

2.1. Гностический компонент:

2.1.1. Знание психологических оснований построения УД младших школьников.

2.1.2. Знание программного содержания (принципы и технология).

2.1.3. Знание принципов построения совместно-распределенной деятельности.

2.1.4. Знание качественных и количественных параметров УД.

2.1.5. Знание о профессиональной важности субъект-субъектной позиции взаимодействия.

2.2. Операторный компонент:

2.2.1. Умение организовать квазиисследовательскую деятельность учащихся.

2.2.2. Умение организовать коллективный учебный диалог.

2.2.3. Владение способом субъект-субъектных отношений.

2.3. Аффективный компонент — положительно окрашенное отношение к необходимости осуществления профессиональных действий в ситуации изменчивости и неопределенности.

3. ОЦЕНКА

3.1. Гностический компонент — фиксация полученного результата в параметрах обучения и развития и его рефлексивный анализ.

3.2. Аффективный компонент — эмоционально окрашенное отношение, негативное или позитивное — в зависимости от результата, к содержанию и качеству исполнения собственной деятельности.

Таким образом, работа учителя в РО может осуществляться по полной психологической структуре труда (ПСТ), каждый из компонентов которой может быть наполнен специфическим, отличным от других профессий, содержанием, но практика показывает, что и в системе РО труд учителя достаточно часто деструктивен. Рассмотрим реальное наполнение компонентов каждого из признаков ПСТ.

1-й признак — замысел как предвосхищение общественно ценного результата.

Практически в замысле учителя при переходе на обучение по системе РО наиболее полно, как нам кажется, представлен аффективный компонент, но чаще как эмоциональная реакция на новизну, необычность, а не собственно на содержание и цели программ. Вроде бы есть социальный компонент — больше в ракурсе социальной значимости для самого учителя (изменение статуса, престижность новаторства, возможность материального поощрения и т. п.), а не потребителей его труда. Гностический компонент в замысле как знание о будущем результате деятельности, т. е. знание об учебной деятельности, параметрах и уровнях ее развития, если и представлен, то очень неявно.

В процессе подготовки учителя приобретают знания о программном содержании и знания о формах работы, но не об образе результата в параметрах развития ребенка как субъекта учебной деятельности.

Итак, даже при самостоятельном принятии учителем решения о переходе на преподавание по системе РО его труд на уровне замысла может оказаться деструктивным практически по всем трем компонентам.

2-й признак — исполнение: способы и средства.

В системе РО достаточно проработано методическое обеспечение программ (учебники, методические рекомендации, прописи, словари и т. д.), поэтому гностический компонент исполнения представлен довольно полно. А вот операторный компонент скорее имеет форму знаний, но не умений. Причем затруднения в организации квазиисследовательской деятельности учащихся возникают не из-за отсутствия умений, а из-за противоречия этого программного требования ранее сформировавшимся профессиональным и жизненным установкам учителя: «хороший учитель обязан всегда дать правильный ответ». Фактически необходимо разрушить старую установку и создать новую: ценность «позитивного незнания» и учащегося, и учителя для образовательного процесса.

Умение организовать коллективный учебный диалог, являющийся необходимым средством для обеспечения развития ребенка как субъекта учебной деятельности, зависит от способности и готовности учителя занять партнерскую безоценочную позицию во взаимодействии с учениками.

Таким образом, деструкция труда учителя на уровне способов и средств — результат способов подготовки. Фактически обучение учителей программам РО происходит преимущественно по традиционной системе, без использования специфических для РО способов и средств.

3-й признак — оценка.

1-й и 3-й признаки ПСТ находятся в неразрывной смысловой связке: если есть замысел как образ результата, то должна быть система (параметры, критерии) его оценивания. Хотя существует описание параметров и уровней развития УД [18], можно говорить о том, что у учителей практически отсутствует средство (инструмент, методика и т. п.) фиксации и оценки процесса развития УД, что затрудняет управление процессом достижения результата.

Система оценивания не работает, на наш взгляд, как минимум по двум причинам: не востребованности со стороны учителей, в силу непонимания непригодности традиционной системы балльной оценки (отметки) в РО, и недостаточной проработанности до уровня операторного средства вариантов оценивания УД.

Это приводит к тому, что оценивание учеников производится в традиционной системе, в параметрах достижений (ЗУН), т. е. к рассогласованию аффективно принятой цели (развитие) и результата (ЗУН). Это, в свою очередь, провоцирует (ясно или неявно осознаваемое) изменение способов и средств деятельности учителем для достижения более высоко оцениваемого результата. Как следствие — преподавание по традиционной системе, но с использованием учебников для системы РО или внешней формы проведения урока (миф — по В. А. Гуружапову) [4].

В результате курсовой подготовки учителей в системе РО наиболее полно обеспечивается лишь гностический компонент исполнения (2-й признак ПСТ): в основном знание программного содержания (2.1.1). Все остальные признаки и компоненты труда, как правило, не представлены ни в сознании учителей, ни в операторных навыках.

Мы построили свою работу на основании убеждения, что и в существующих условиях можно приблизиться к достижению социально ожидаемого результата — развития субъектности. Для этого необходимо организовать деятельность учебного учреждения (в нашем случае комплекса «детский сад — начальная школа») таким образом, чтобы все участники образовательно-воспитательного процесса имели возможность построения собственной деятельности в соответствии с ПСТ, чтобы цели и средства были лично значимы, присвоены и адекватны друг другу.

Кроме того, теория РО — порождение не педагогики, а психологии, поэтому:

во-первых, основные понятия РО не являются для учителей «родными» и имеют другое смысловое наполнение, нежели для психологов, а курс психологии в пединститутах ориентирован на обеспечение традиционной образовательной программы и недостаточен для РО Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова;

во-вторых, психологические корни РО уменьшают объем конкретных, очевидных, четких параметров, выраженных количественно, и увеличивают объем неконкретных, неочевидных, неразвернутых параметров и явлений, могущих быть выраженными через качественные характеристики.

Что же мы (психологи) делали для устранения обозначенных выше «белых пятен» в структуре профессиональной деятельности учителей РО в нашей школе?

Основной задачей было создание условий, при которых образовательные цели РО стали бы понятны, приняты и лично значимы для учителей, причем всех, независимо от того, какой предмет они преподают. Другими словами, чужие, формальные цели должны стать для учителей неформальными и приобрести личностный смысл, быть присвоены на уровне замысла.

Фактически работа велась одновременно в двух направлениях: теоретическом и практическом. Формы и виды работ мы пытались выстраивать в соответствии с принципами организации обучения в РО. Это означает следующее: в процессе практического освоения и осуществления процесса обучения детей по развивающим программам системы Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова у учителей возникали вопросы, проблемы, затруднения, т. е. запрос на дополнительные знания, способы и средства для качественного обучения, а мы организовывали соответствующую форму совместной работы, в ходе которой учителя «достраивали» для себя недостающий компонент ПСТ.

Поэтому темы обсуждений, докладов, семинаров, тренингов и т. п. не имеют хронологического порядка, мы приведем их, сгруппировав по отнесенности к ПСТ.

1. ЗАМЫСЕЛ:

- культурно-историческая теория происхождения и формирования психики и сознания Л. С. Выготского, в частности понятие «зона ближайшего развития»;
- системы периодизации детства (Д. Б. Эльконин, Э. Эриксон, Ж. Пиаже и др.);

- психологические особенности детей младшего школьного возраста, понятие «психическое новообразование»;
- теория развивающего обучения В. В. Давыдова;
- теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина;
- понятия «развитие», «субъект деятельности»;
- понятия «учебная деятельность», «структура учебной деятельности»;
- психологическая структура труда и т. д.
- понятия «обучение», «образование», «воспитание»;
- планирование направлений методической работы по построению и организации образовательной среды «Ростка»;
- проблема преемственности в содержании и организации образовательно-воспитательной деятельности детского сада, начальной школы, средней школы;
- согласование способов и параметров оценивания учебной и внеурочной деятельности детей в детском саду, начальной школе, средней школе;
- ценность и значимость результатов труда учителя РО для общества, ученика, его родителей, профессионального сообщества учителей и его самого;
- психологические критерии профессионализма учителя РО.

2. ИСПОЛНЕНИЕ:

- проектирование уроков;
- анализ видеозаписей уроков;
- методические разработки тем уроков;
- разработка контрольных работ олимпиадных заданий;
- разработка методики интегральной оценки УД в балльной (цифровой) и текстовой формах;
- мониторинг развития мыслительных операций у школьников;
- способы партнерского взаимодействия, способы организации и ведения групповой дискуссии (позиция «Я — О'кей — Ты — О'кей») и т. д. и т. п.

3. ОЦЕНКА:

- фиксация развития УД каждого ученика каждым учителем (2 раза в год) и рефлексивный анализ результатов;
- фиксация обученности (ЗУНы), в том числе по результатам выполнения типовых контрольных работ;
- сравнительный анализ успешности обучения в средней школе «наших» выпускников с успешностью сверстников из других школ.

Все это происходило и происходит на фоне обучения на курсах и в ситуации реального функционирования школы. В организации дополнительного обучения по «запросу» есть существенные «плюсы» — знания становятся лично значимыми, непосредственно определяющими результат деятельности. Но есть и безусловные «минусы» — несистематичность приводит к фрагментарности.

Какие же выводы можно сделать по результатам вышеописанной работы по построению развивающей среды в нашем комплексе?

Специальность «учитель РО» действительно существенно отличается от профессии учителя в традиционном его понимании. И работа в системе развивающего обучения требует не только освоения на высоком теоретическом уровне предметного содержания, но и «особой культуры учительской деятельности» [3]. Наша интенсивная работа по созданию условий для присвоения учителями идей РО как лично значимых целей профессиональной

деятельности позволила на достаточно высоком уровне вести обучение младших школьников действительно по системе развивающего обучения по всем предметам учебного плана. Качество преподавания наших учителей отмечалось и авторами, и методистами, курировавшими нас (В. А. Гуружапов, Н. Л. Табачникова, Г. Н. Кудина, А. М. Захарова, И. П. Старагина).

Результаты методической работы зафиксированы в следующих изданиях: сборник статей по проблеме оценивания [15], 3 статьи в московских журналах («Психологическая наука и образование» и «Искусство в школе»), 2 рабочие тетради (Рабочая тетрадь по математике: Учебное пособие для детей 6-7 лет / Сост. И. Г. Калугина. Тольятти, 1998; Что и как обозначает буква в слове / Сост. И. П. Колесникова. Тольятти, 1998).

15 творческих работ наших учителей победили на городском конкурсе педагогических инноваций в 1997, 1998 гг. На городском конкурсе «Радужка» (1997) 22 художественные работы наших детей вошли в итоговую экспозицию, 5 из них заняли призовые места.

Педагогическим результатом считаем то, что все наши выпускники (3 выпуска) учатся в средней школе с успешностью не ниже той, которой достигли в начальной школе. Дети, продолжающие учиться в традиционной школе, практически все имеют уровень отметок даже выше, чем имели в III классе. Это можно интерпретировать таким образом, что даже у самых слабых наших выпускников учебная деятельность развита до степени, позволяющей им успешно адаптироваться в новых условиях обучения.

Таким образом, можно сказать, что компонент «исполнение» освоен качественно и достаточно полно и обеспечивает ожидаемые результаты. Тем не менее, в практической работе учителей (и не только в нашей школе) заметна тенденция на втором цикле преподавания смещать акценты в обучении на тренаж. То есть понимания неразрывности целей и средств деятельности недостаточно и при ослаблении пооперационного контроля, актуального действующего на стадии освоения, происходит подмена средств, а следовательно, целей в плане реального исполнения, но не в плане вербальном. Это может означать, что полнота понимания и присвоения замысла недостаточна для осознанного выстраивания собственной педагогической деятельности в парадигме развития.

Освоив достаточно качественно исполнительский компонент и получив планируемый результат, как и положено для субъекта деятельности, учителя стараются дидактически спроектировать педагогический процесс для следующего цикла таким образом, чтобы результат был еще лучше. Поскольку эталона или нормы оценивания уровня развития учебной деятельности в практике не существует, а нормы обученности, т. е. знаний — умений — навыков, — это как раз та мера, которой оценивают выпускников начальной школы учителя средней школы, то и основные претензии к качеству работы учителя начальной школы со стороны «потребителя» (учителя средней школы) касаются ЗУНов. Естественно стремление подкорректировать именно это.

Но прежде чем заниматься «дидактическим проектированием урока», программы, «необходимо осуществить его психологическое проектирование. Отсутствие рефлексивного отношения к психологическим особенностям развития школьников — одна из причин плохой воспроизводимости авторских программ» [8].

Рефлексивное отношение может осуществляться только при условии, что учитель не просто знает психологические особенности младших школьников вообще и отдельных учеников своего класса, но и овладел этими знаниями на уроке как инструментом профессиональной деятельности.

Для большинства учителей, обучающихся на курсах РО, усвоение теоретических знаний на уровне понятий затруднено. Удельный вес теоретических курсов, обеспечивающих ведущий компонент структуры труда — замысел, существенно меньше, чем практических, обеспечивающих исполнение. Поэтому позиция, в которой оказываются учителя в условиях курсовой переподготовки, скорее объектная, чем субъектная. Кроме того, сама форма пе-

реподготовки, ее организация также не способствует присвоению целей авторов как лично значимых, поскольку учитель просто не имеет времени на осмысление. Дозированное обучение (на полгода), синхронность обучения и преподавания в реальном классе провоцируют приоритетное отношение к практике как способам исполнения, а не к теории как основе целеполагания.

Таким образом, стремление к профессиональному совершенствованию оказывается не обеспеченным достаточной теоретической базой, в результате происходит рассогласование целей и способов их достижения и в конечном итоге возврат к традиционному преподаванию, но в усовершенствованном варианте (с элементами РО).

Одним из способов сохранения долговременной профессиональной жизни педагогов в системе РО является, на наш взгляд, реорганизация системы подготовки учителей, результатом которой стали бы готовность и способность к построению, проектированию «квази-авторских» предметных курсов по принципам РО. Это позволит учителям занять действительно субъектную профессиональную позицию и реализовать свою деятельность по полной психологической структуре труда без профессиональной деформации.

Литература

1. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
2. Давыдов В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3 — 4.
3. Гуружапов В. А. Развивающее обучение: чтобы урок был впрок // Управление школой. 1998. № 43.
4. Гуружапов В. А. Реальность и мифы современной практики развивающего обучения (система Эльконина — Давыдова) // Управление школой. 1998. № 37.
5. Карпей Ж., ван Уре Б. Дидактические модели и проблемы обучающей дискуссии // Вопросы психологии. 1993. № 4.
6. Климов Е. А. Психология профессионала. Москва — Воронеж, 1996.
7. Климов Е. А., Пчелинова В. В. Психология труда, инженерная психология, программы и учебные пособия курса. М., 1997.
8. Лебедева В. П., Орлов В. А., Панов В. И. Психодидактические аспекты развивающего образования // Педагогика. 1996. № 6.
9. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. 1995. № 6.
10. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. 1997. № 4.
11. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал. М., 1994.
12. Модель образовательного пространства «Детский сад — начальная школа» // Психологическая наука и образование. 1996. № 1.
13. Оборина Д. В. Взаимопонимание и взаимодействие психолога и учителя // детский практический психолог. 1994, январь.
14. Психическое развитие младших школьников / Под ред. В. В. Давыдова. М., 1990.
15. Оценивание (развивающее обучение). Вып.1 / Под ред. В. А. Гуружапова. Тольятти, 1995.
16. Психологическое сопровождение выбора профессии / Под ред. Л. М. Митиной. М., 1998.

17. Репкин В. В., Репкина Н. В. Развивающее обучение: теория и практика. Томск, 1997.
18. Репкина Г. В., Заика Е. В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности. Томск, 1993.
19. Фрумин И. Д. Выготский: от психологической теории развития к новому видению школы // Педагогика. 1997. № 4.
20. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 1989.