

УДК 37.091.2

UDC 37.091.2

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ПРОФЕССИОНАЛИЗМ
В КОНТЕКСТЕ КОНЦЕПЦИИ
СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ****PEDAGOGICAL
PROFESSIONALISM
IN THE CONTEXT OF
THE CONCEPT OF JOINT WORK****С. И. Поздеева,***доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогики и методики
начального образования ТГПУ***S. Pozdeeva,***Doctor of Pedagogics, Professor,
Head of the Department of Pedagogics and
Methods of Primary Education, TSPU*

Поступила в редакцию 21.01.20.

Received on 21.01.20.

Категория педагогического профессионализма анализируется сквозь призму концепции совместной образовательной деятельности Г. Н. Прокументовой. Возникновение этой концепции обусловлено как внешними вызовами педагогической практике, так и проблематичностью содержания сложившихся форм педагогической деятельности. Выделены и охарактеризованы два конкурирующих типа педагогической культуры (эмпирический и исследовательский), две ортогональные стратегии педагогического действия (закрытого и открытого), два оппонировавших друг другу подхода к педагогическому профессионализму (закрытый и открытый). Обозначен основной механизм согласования разных трактовок и способов реализации педагогической деятельности – диалогизация. Делается вывод о невозможности изменения содержания и форм образования, а также преодоления устойчивых стереотипов в трактовке профессионализма без перехода педагога на позицию организатора-участника совместной образовательной деятельности.

Ключевые слова: совместная деятельность, педагог-эмпирик, педагог-исследователь, диалогизация, открытый, экологический профессионализм.

The category of pedagogical professionalism is analyzed through the prism of the concept of joint educational activity of G. Prokumentova. This concept appeared due to the external challenges to the pedagogical practice as well as the problems of the content of the established pedagogical activity forms. Two competing types of pedagogical culture (empirical and research), two orthogonal strategies of pedagogical action (closed and opened), two opponent approaches to pedagogical professionalism (closed and opened) are revealed and characterized. The main mechanism of coordination of various interpretations and ways of realization of pedagogical activity – dialogization – is defined. It is concluded that it is impossible to change the content and forms of education as well as overcoming the settled stereotypes in interpretation of professionalism without the teacher's taking the position of an organizer and participant of joint educational activity.

Keywords: joint activity, teacher-empiricist, teacher-researcher, dialogization, opened, ecological professionalism.

Постановка проблемы. В настоящее время интерес к педагогической деятельности актуализирован не только внешними вызовами (изменение требований, предъявляемых обществом к педагогу, их стандартизация; корректировка списка профессий, относящихся к педагогической сфере, модификация форматов подготовки педагогов в вузе), но и тем, что развивающиеся образовательные практики сами вынуждены постоянно обращаться к вопросам о собственных смыслах, содержании, формах и результатах.

На наш взгляд, можно зафиксировать следующие *противоречия* в понимании педагогической деятельности и ее роли в инновационном развитии современного образования. Во-первых, это все чаще наблюдаемый «кризис» образа целостности педагогической деятельности, с одной стороны, и многочисленные попытки исследователей (работающих, например, в логике компетентного подхода) разложить эту деятельность на отдельные элементы, например, выделить как можно большее число компетенций в составе профессиональной компетентности педагога. Это противоречие можно проиллюстрировать использованием образа стакана, который разбили на множество осколков (и продолжают добывать), а склеивать их не собираются. Во-вторых, конфликт между старыми (авторитарными, монологическими, прямыми) и новыми (интерактивными, сложно опосредованными) способами организации педагогической деятельности, который часто разрешается в пользу последних. На наш взгляд, важен не отказ от старого в пользу нового, а организация *разных* моделей и типов педагогиче-

ской деятельности, разных типов педагогических культур: авторитарных, лидерских, партнерских [1, с. 24–32]. Заметим, что так называемое прямое обучение по-прежнему результативно в плане формирования узкопредметных навыков, в ситуациях, когда надо освоить большой объем четкой, однозначной информации за короткое время; этот фактор влияния на учебную успешность учащихся имеет показатель выше среднего и составляет 0,59 [2]. В-третьих, разрушение привычных стереотипов относительно того, что на успешность обучающихся влияют стаж и опыт учителя, уровень его образования и профессионального развития. Например, установлено, что качество и эффективность педагогической деятельности не связаны с опытом и стажем педагога; гораздо важнее когнитивные стратегии, которые использует учитель, и его интеллектуальные способности [2].

Между тем отмеченные выше стереотипы обнаруживают высокую степень устойчивости. Мы попробовали установить характер представлений магистрантов о зависимости между возрастом и стажем педагога и уровнем его профессионализма с помощью анкетирования (выборка 56 человек). 30 % из опрошенных нами магистрантов ТГПУ и АлтГПУ отметили, что находятся на третьем уровне профессионализма (после первичной и элементарной подготовки [3]), при этом возрастной разрыв в этой группе респондентов составил от 22 до 48 лет. 13 % магистрантов в возрасте от 33 до 60 лет определили свой уровень как шестой (достаточно высокий) – уровень проверенного профессионала.

Концепция совместной деятельности Г. Н. Прокументовой. В основу реконструкции подхода Г. Н. Прокументовой мы положили серию ее книг о Школе Совместной деятельности (МБОУ СОШ № 49, г. Томск), в которых она рассматривает вопросы, связанные с педагогической культурой, педагогической деятельностью, профессиональной позицией педагога как участника и организатора совместной деятельности. Эти тексты были написаны в промежутке с 1997 по 2002 гг. и представляют собой важную часть научно-педагогического наследия, не только актуального в наше время, но и иницилирующего новые размышления об образовании и профессионализме педагога.

В развивающихся практиках, по мнению Г. Н. Прокументовой, отходят от «понимания педагогики как практики передачи и усвоения опыта». Образование трактуется в контексте представления о педагогической культуре. Специфика современности, с ее точки зрения, заключается в переходе от культуры организации процесса усвоения к «пониманию культуры как авторского созидания, культуры авторских коммуникаций и человеческих соорганизаций» [1, с. 68].

Профессор Г. Н. Прокументова ввела разграничение двух типов педагогической деятельности и, соответственно, двух типов педагогов: эмпирическая деятельность – педагог-эмпирик; исследовательская деятельность – педагог-исследователь. Эмпирическую деятельность, для которой характерны избегание целеполагания, нечувствительность к противоречиям, ограниченная рефлексивность, Галина Николаевна называла «естественной», «натуральной», «нецелеобразующей», «авторитарной». Ее можно охарактеризовать как культуру *закрытого педагогического действия*, как проявление *закрытого профессионализма* педагога [4], так как он не является субъектом профессионального развития: за него решают, каким ему быть, какие профессионально-личностные качества и компетенции должны быть у него сформированы, какие мероприятия ему надо посетить и т. д. Другими словами, здесь наблюдается процесс **двойной объективации**: с одной стороны, это объектность ребенка, с другой – это объектность его самого как специалиста, реализующего заданные нормы и требования (как человека-функции).

Эмпирической педагогической деятельности соответствует, как уже отмечалось выше, стратегия закрытого профессионализма. *Закрытый профессионализм* – это работа не только с ориентацией на внешние нормы (ориентация на стандарт, заданный набор компетенций, профессиограммы и т. п.), но это всегда опора на одинаковый (стереотипный, шаблонный, удобный, универсальный) способ действия. Педагог-эмпирик плохо переносят вариативность: многообразие УМК, разность типов уроков, разноразнообразие классов и разновозрастных групп, ситуации, где надо проявить самостоятельность (мышления, действия), то есть инициативу. Приведу пример.

Я очень люблю прием, который называется «текст с лакунами» (пропусками), который часто использую на учебных занятиях со студентами и педагогами. Подбираю интересный (неоднозначный) текст на актуальную для учителей тему, делаю в нем пропуски в тех местах, где возможна вариативность вставок, и предлагаю школьным учителям на занятии заполнить эти пропуски. По моим наблюдениям, примерно 20 % педагогов отказываются выполнять задание: мне ничего непонятно,

я не знаю, как это делать; 20 % делают как попало, не вчитываясь в содержание текста, пишут случайные слова; 35 % пытаются угадать правильный ответ. Только 25 % пытаются размышлять, актуализировать собственный опыт и предлагают очень интересные и своеобразные варианты, которые мы потом обсуждаем, то есть ведут себя как субъекты деятельности.

Педагог-исследователь, как антипод педагог-эмпирику, действует в стратегии **двойной субъективации**: он видит в ребенке субъекта (значимого и влиятельного участника совместной деятельности) и сам становится субъектом, для которого характерны проблематизированность, рефлексивность, ценностно-смысловое самоопределение, исследовательская позиция¹, конструирование новых форм организации образовательной деятельности («порождение авторских педагогических норм и форм»).

Субъективация педагогической деятельности. Наш опыт работы с педагогами в Школе Совместной деятельности позволяет выделить две основные характеристики субъективации педагогической деятельности.

1. *Инициативность педагогов в изменении образовательной практики.* Этот уровень субъективации действия педагога связан, на наш взгляд, с осознанным свободным личностным выбором: он выбирает УМК; технологию, формы и методы обучения; тематику, сроки и формы повышения квалификации; исследовательское поле (или его участок), в котором ему интересно; проектно-исследовательскую группу или инновационную программу, место и функцию в этой программе или группе: руководителя, разработчика, участника, пользователя, стажера. Более высокий уровень инициативы связан с тем, что педагог не просто выбирает из предложенного, не просто формулирует собственное желание, а осуществляет реальные действия по изменению своей деятельности и образовательной практики. Основаниями для профессионального сложно опосредованного выбора могут стать: личностные особенности педагога, отношение к ученику, сложившийся опыт и его рефлексия, инновационный имидж образовательного учреждения, отношение к изменениям, желание иметь свою профессиональную «изюминку» и др.

2. *Осознанная профессиональная проба.* Пробное действие, как механизм субъективации, – это точка пересечения инициативы, выбора, вычленения профессионального затруднения, поиск, конструирование и апробация нового способа деятельности с последующей его рефлексией и принятием решения (беру я этот новый способ в свой профессиональный инструментарий или нет). Инициатива, выбор, проба – это те механизмы субъективации, с помощью которых педагог «воспитывается, формируется, развивается, образуется». Значит, задача школьного управления – создать в школе условия для инициативы, выбора, пробных действий педагогов. Такие условия возникают при организации гуманитарной и административной стратегий управления в образовательном учреждении.

¹ Поясним, что слово «исследователь» в данном случае не означает буквально, что педагог постоянно занимается исследованием (проводит диагностики, пишет статьи, учится в аспирантуре); этим словом подчеркивается особый тип профессиональной культуры педагога. Исследовать – значит искать смыслы своей деятельности, понимать, что, как и зачем ты делаешь в профессии.

дени: не только соблюдение норм, но и их создание; не только предъявление внешних требований к педагогу, но и предоставление ему возможности для построения индивидуальной траектории; признание не только учебных (академических) результатов деятельности учащихся, но и неакадемических.

При этом педагог получает возможность двигаться по собственной профессиональной колее, не идентифицируя себя с внешним эталоном и бесконечным списком профессиональных компетенций, а выбирая ту траекторию развития, которая согласуется с его самоопределением и не противоречит инновационному имиджу образовательного учреждения. В этой связи можно говорить об *открытом профессионализме* педагога. Профессионалами педагога становятся, не автоматически следуя эталону, заданному сверху, а переосмысляя его и реально участвуя в изменениях образовательной практики, то есть, работая по-другому, они становятся другими¹ [4].

Открытый профессионал меняет практику взаимодействия с детьми, свой взгляд на ребенка, свои профессионально-личностные качества, отношение к инновациям. Он открыт для изменений и сам решает, каким профессионалом ему быть. Открытый профессионализм – это интеграция смыслового (работа по обнаружению и построению личностных смыслов) и технологического (реализация смыслов с помощью ресурсных образовательных технологий) подходов к решению проблемы профессионального развития.

Идея открытого профессионализма педагога перекликается, на наш взгляд, с активно обсуждаемым сегодня педагогическим сообществом понятием «*экологический профессионализм*» [5]. Современный профессионал, находясь в пространстве множественности и разнообразия связей, пытается строить свое видение предметности, то есть свои смыслы, ценности, компетенции в профессии. С одной стороны, он проявляет уважение к внешнему миру (внешним контекстам, вызовам, требованиям), а с другой – прислушивается к своему внутреннему голосу (чего я хочу, что мне интересно, что для меня важно?). То есть он как субъект строит профессиональную реальность и одновременно познает ее. Перефразируя известные слова Антуана де Сент-Экзюпери «Мы в ответе за тех, кого приручили», можем сказать: «Открытый (экологический) профессионал в ответе за то, что он выбрал, инициировал, разработал». Открытость как незаданность, незавершенность должна сочетаться с устойчивостью, согласованностью и ответственностью; проблематизированность и рефлексия – с самостоятельностью и самоподдержкой; движение, преодоление, напряжение и текучесть – со стабильностью, селективным отношением к традиции, безопасностью. Г. Н. Прокументова подчеркивала, что человеку нужен баланс стабильности и развития, исполнительности и инициативности, репродуктивности и творчества: жить в тотальной неопределенности, незаданности тяжело, изнурительно, затратно [6].

Если закрытый профессионализм отвергает любые ситуации открытости, так как все предопределено, все известно, все стандартизировано, то *открытый профессионализм* предполагает включение исполни-

тельности и нормативных действий (и даже культурного авторитаризма) в педагогическое функционирование, но при сохранении «генеральной линии» на открытость, субъектность, авторство. Открытый профессионализм педагога отражает сущность «текущего обучения», когда все находится в движении; «...рефлексирующий профессионал знает, что скользит по тонкому льду. Его единственная надежда – продолжать движение, чтобы оставаться впереди трескающегося за спиной льда» [5, с. 198].

Позиция открытого (экологического) профессионализма способна к перемещению по разным пространствам, включению в разнокачественные профессиональные сообщества. Это не профессионал-одиночка в духе Робинзона Крузо, а человек, который выстраивает множество разных профессиональных коммуникаций. Например, в Школе Совместной деятельности г. Томска принято, чтобы молодой специалист, пришедший в школу, взаимодействовал со своим основным наставником и другими педагогами, которые сопровождают его в освоении разных моделей совместной деятельности (разные модели – разные «учителя») и технологий ее организации (разные технологии – разные наставники). Важно, чтобы он являлся членом методического объединения и коммуницировал с другими педагогами-предметниками. Молодой специалист включается в общешкольный семинар «Первый шаг», где общается с другими молодыми или новыми педагогами. Кроме того, он может быть членом городского клуба молодых педагогов, учиться в магистратуре и т. д.

Становиться открытым профессионалом педагога вынуждает ситуация функционально-смысловой неопределенности, когда привычные смыслы дискредитированы, а новые не определены; когда все очень быстро меняется, а мы не всегда успеваем реагировать на эти изменения, когда мы вынуждены сами вырабатывать цели, проявляя в них собственное понимание государственного заказа и общественных потребностей [6].

Педагог-эмпирик такую ситуацию игнорирует, а педагог-исследователь преодолевает и строит новую деятельность, то есть включается в целе-, формо- и нормообразование. Основным условием такого «включения» может стать диалогизация как «прорастание» диалога в пространстве общеобразовательной школы, профессиональной коммуникации, процессов управления [7]. Диалогизация – это движение к смыслообразованию и корреспонденции разных смыслов, к усилению авторства и взаимной дополнительности действий, к разным формам личностной деятельности и их сосуществованию, к выработке новых оснований оценки и анализа успешности путем их сравнения со старыми. Если вернуться к метафоре про разбитый стакан, то именно диалогизация наполняет этот стакан содержанием, а наполненный стакан разбить гораздо труднее, чем пустой.

Закключение. Использование концепции совместной деятельности в качестве ориентира для формирования профессионализма современного педагога помогает ответить на следующие вопросы:

- как двигаться от эмпирической деятельности к исследовательской;
- как строить позицию двойной субъективации педагога как организатора и участника совместной деятельности;

¹ Слово «другими» здесь имеет двойной смысл: другой по отношению к себе (был таким – стал другим) и другим по отношению к остальным педагогам (мы разные и поэтому мы интересны друг другу).

- как построить образовательную коммуникацию с учащимися;
- как создать новую дидактику обучения, соорганизовав преподавание и обучение;
- как преодолеть тотальный авторитаризм и прямое воздействие на ученика;
- как исследовать (увидеть и поддержать) новую образовательную практику и др.

ЛИТЕРАТУРА

1. Школа Совместной деятельности : в 3 кн. Кн. 1: Концепция, проекты, практика развития / под ред. Г. Н. Прокументовой. – Томск, 1997. – 79 с.
2. Хэтти, Дж. А. С. Видимое обучение: синтез результатов более 50000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников / Дж. А. С. Хэтти. – М. : Национальное образование, 2017. – 496 с.
3. Спенсер, Л. Компетенции на работе / Л. Спенсер, С. Спенсер. – М. : ГИППО, 2010. – 384 с.
4. Поздеева, С. И. Разработка концепции открытого профессионализма педагога как исследовательская задача / С. И. Поздеева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – Вып. 1 (166). – С. 88–90.
5. Барнетт, Р. Экологический университет. Осуществимая утопия / Р. Барнетт. – Томск : Издательский Дом Томского государственного университета, 2019. – 304 с.
6. Школа Совместной деятельности : в 3 кн. Кн. 3: Изменение содержания образования в развивающейся школе. Концепция, проекты, практика развития / под ред. Г. Н. Прокументовой, Е. Н. Ковалевской. – Томск : UFO-press. 2001. – 136 с.
7. Школа Совместной деятельности : в 3 кн. Кн. 2: Концепция, проекты, практика развития / под ред. Г. Н. Прокументовой. – Томск, 1997. – 91 с.

В ответе на эти вопросы мы опираемся на один из ключевых тезисов профессора Галины Николаевны Прокументовой и ее последователей, заключающийся в том, что механизмом изменения совместной деятельности и связанного с ней содержания образования является трансформация оснований педагогической позиции.

REFERENCES

1. Shkola Sovmestnoj dejatel'nosti : v 3 kn. Kn. 1: Konceptcija, proekty, praktika razvitija / pod red. G. N. Prozumentovoj. – Tomsk, 1997. – 79 s.
2. Hattie, J. A. S. Vidimoe obuchenie: sintez rezul'tatov bolee 50000 issledovanij s ohvatom bolee 86 millionov shkol'nikov / J. A. S. Hattie. – M. : Nacional'noe obrazovanie, 2017. – 496 s.
3. Spencer, L. Kompetencii na rabote / L. Spencer, S. Spencer. – M. : GIPPO, 2010. – 384 s.
4. Pozdeeva, S. I. Razrabotka koncepcii otkrytogo professionalizma pedagoga kak issledovatel'skaja zadacha / S. I. Pozdeeva // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2016. – Vyp. 1 (166). – S. 88–90.
5. Barnett, R. Jekologicheskij universitet. Osushhestvimaja utopija / R. Barnett. – Tomsk : Izdatel'skij Dom Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2019. – 304 s.
6. Shkola Sovmestnoj dejatel'nosti : v 3 kn. Kn. 3: Izmenenie soderzhanija obrazovannija v razvivajushhejsja shkole. Konceptcija, proekty, praktika razvitija / pod red. G. N. Prozumentovoj, E. N. Kovalevskoj. – Tomsk : UFO-press. 2001. – 136 s.
7. Shkola Sovmestnoj dejatel'nosti : v 3 kn. Kn. 2: Konceptcija, proekty, praktika razvitija / pod red. G. N. Prozumentovoj. – Tomsk, 1997. – 91 s.