

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ТГПУ)

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОЗРЕНИЕ

Научный журнал

ВЫПУСК 4 (10) 2015

**ТОМСК
2015**

ПЕДАГОГИКА СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 378

Л. А. Никитина, С. И. Поздеева

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ Г. Н. ПРОЗУМЕНТОВОЙ КАК ОРИЕНТИР ДЛЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

Статья посвящена памяти замечательного ученого и педагога – Галины Николаевны Прозументовой. Цель статьи – обозначить основные линии педагогического наследия великого ученого. Рассмотрены основания педагогики совместной деятельности, концепции гуманитарного управления образовательными инновациями, теории профессионального развития педагога, разработанные Галиной Николаевной. Подчеркнута актуальность выдвинутых ученым положений о личном присутствии человека в образовании, двойственной профессиональной позиции педагога в организации совместной деятельности с учащимися, влиянии участия педагога в инновационной деятельности на его профессиональное развитие, значимости инновационных образовательных программ для развития современной школы. Главный тезис всех публикаций ученого заключается в выделении совместной деятельности педагога и учащихся в качестве основного предмета образования. Именно он, по мнению авторов, определяет перспективы развития педагогической теории и образовательной практики.

Ключевые слова: *совместная деятельность, образовательные инновации, гуманитарное управление, подготовка педагога, инновационные образовательные программы.*

Педагогика – это наука о пути, по которому педагог идет к ребенку.

Г. Н. Прозументова

Имя Галины Николаевны Прозументовой связано прежде всего с концепцией педагогики совместной деятельности и школы, в которой эта концепция реализуется (МБОУ СОШ № 49 г. Томска) [1]. Что же принципиально нового внесла Галина Николаевна в понимание совместной деятельности в педагогической науке и образовательной практике?

Привычным в психологии и педагогике является взгляд на совместную деятельность как на некоторый фактор (условие), влияющий на успешность и продуктивность обучения, на познавательное, социальное и личностное развитие ребенка. Например, в сфере социальной психологии (А. И. Донцов, А. П. Дульчевская, Р. С. Немов) совместная деятельность определяется как «ведущая детерминанта межличностного восприятия» в коллективе, изучается ее влияние на формирование отношений взаимной зависимости, на процессе коллективообразования. В работах по возрастной и педагогической психологии (В. Я. Ляудис, Г. А. Цукерман, В. В. Рубцов) совместная деятельность анализируется как фактор личностного развития ее участников в первую очередь интеллектуального развития. Авторами выделены такие эффекты учебного сотрудничества, как рост познавательной активности и объема осваиваемого материала, самокритичности ребенка, социальных навыков.

В контексте педагогики совместной деятельности совместная деятельность педагога и ребенка не просто влияет на протекание и результаты учебного процесса, а имеет собственное образовательное содержание – это то, «что образуется или образовывается в процессе образования» в отличие от содержания образования, которое задается извне в готовом виде и передается ребенку. По мнению Галины Николаевны, вопрос об изменении содержания и качества образования в школе всегда связан с вопросами организации совместной деятельности, т. е. ее способов, моделей и форм. В совместной деятельности оформляется личностное содержание образования, которое строится на личностных смыслах педагога и ребенка, реализации их личностных образовательных инициатив.

Изменение содержания образования означает выход на другие структурные единицы, когда детей начинают учить чему-то другому, кроме знаний, умений, навыков: деятельности, компетенциям, выбору, рефлексии, формировать не только учебные навыки, но и способности, не только обученность, но и образованность. Если исходить из линии «сознательного формирования у детей необходимых деятельностей» (Г. П. Щедровицкий), то на первый план выходит такая образовательная единица, как компетенция. В качестве примера компетентностной направленности содержания образования можно привести практику развивающего образования (РО) Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, где акцент делается на компетенциях в сфере учебной деятельности, т. е. на регулятивных универсальных учебных действиях (целеполагание, планирование, самоконтроль, самооценка), которые формируются в режиме коллективного учебного диалога и учебного сотрудничества.

Если исходить из линии выделенности в качестве предмета образования не просто деятельности, а совместной деятельности, то единицы в содержании образования перемещаются в сторону способов соорганизации участников совместной деятельности, способов установления отношений между ними. По мнению Галины Николаевны, компетенции по организации совместной деятельности становятся важнейшим компонентом содержания образования наряду с предметным и метапредметным. Включение совместного действия педагога и ребенка в качестве образовательной единицы делает само содержание образования «двухсубъектным»: если в знаниевом подходе оно фокусируется только вокруг ученика (ученик должен знать, уметь, владеть и т. п.), то в совместно-деятельностном подходе содержание образования фокусируется и на ребенке, и на педагоге: «чтобы научить ребенка..., педагог должен...». Галина Николаевна всегда говорила, что основная проблема современной школы – не ребенок, а педагог должен, потому что именно от его профессиональной позиции в организации совместной образовательной деятельности и соответствующих профессиональных компетенций зависит качество образования и успешность ученика.

Разработанные Галиной Николаевной модели организации совместной деятельности (авторитарная, лидерская, партнерская) [1] убедительно показывают, что каждая из них оформляет свое содержание образования, в основе которой – разное качество связей участников совместной деятельности, разные типы педагогической деятельности, разная позиция педагога. Авторитарная модель (урок-задание) реализует нормативные связи участников, при которых педагог является руководителем, а ребенок – подчиненным, исполнителем. Галина Николаевна всегда настаивала не на исключении этой модели из школьной практики, а на ее культурном использовании, т. е. говорила о культуре предъявления заданий, разъяснения алгоритмов, организации упражнений, контроля и оценки правильности и точности выполнения. Лидерская модель (урок проблематизации) совместной деятельности – это ценностные связи участников (педагог-лидер, ребенок-соисполнитель), которые реализуются через ситуации решения общих задач (проблем).

Культура лидерства – это культура формулирования проблем, культура совместного обсуждения способов их решения, их реализация в групповых формах взаимодействия, анализ эффективности индивидуальных и совместных действий. Партнерская модель (урок-диалог) строится на личностных связях участников, когда педагог находится в двойственной позиции организатора-участника совместной деятельности, а ребенок становится не просто партнером (т. е. равным по отношению к взрослому), а значимым и влиятельным участником.

На наш взгляд, модели организации совместной деятельности Галины Николаевны принципиально важны сейчас, в условиях технологического бума в общеобразовательной школе, когда педагоги решили, что успех в профессиональной деятельности определяется удачным выбором образовательной технологии (проектирование, исследование, дебаты, РКМЧП, ИКТ и др.). Часть педагогов пошла по пути «универсальной» технологии, другие пытаются пробовать все, считая, что чем больше технологий, тем лучше. Акцентируя внимание на технологической цепочке, педагоги часто теряют педагогическое содержание своей профессиональной деятельности и перестают задавать себе вопросы: какие связи я выстраиваю с ребенком? в какой позиции нахожусь во взаимодействии с ним? какие педагогические ситуации использую? какую позицию ребенка в совместной деятельности организую? чему мне важно научить детей? На наш взгляд, технологическая культура учителя всегда связана с его педагогической культурой, пониманием того, что образовательная технология – это способ организации совместной образовательной деятельности в рамках конкретной модели ее организации.

Аналогичная ситуация наблюдается с так называемыми «нестандартными» уроками (например, урок-игра, урок-путешествие, урок-сказка и т. п.). На таких уроках вовлеченность детей в совместную деятельность, как правило, выше: им интересно играть, соревноваться, путешествовать по станциям, однако качество вовлеченности, как правило, не меняется: она остается исполнительской при некотором «смягчении» авторитаризма педагога. Значит, если все нестандартные уроки и занятия будут строиться только в авторитарной модели организации совместной деятельности, то это будет лишь внешнее разнообразие, которое принципиально не меняет содержание и качество совместной деятельности.

Разработанные Галиной Николаевной модели организации совместной деятельности были положены в основу типологии совместного действия педагога и ребенка (закрытого, обращенного, открытого) и в основу концепции построения открытого совместного действия педагога и ребенка в начальной школе. Мы настаиваем на соорганизации разных типов совместной деятельности в начальной школе с ориентацией на построение открытого действия. Выделяя открытость как качественную характеристику совместного действия, отмечается: а) эмоциональная открытость участников (сензитивность, искренность, эмпатийность); б) коммуникативная открытость (свобода высказываний, обсуждений, сопонимание); в) деятельностная открытость как свобода выбора, инициирования, осуществления пробно-поисковых действий, использование разных способов соорганизации (один, пара, группа). Учитывая роль, которую отводила Галина Николаевна позиции педагога в совместной деятельности, доказываем, что построение открытого совместного действия всегда связано с изменением позиции педагога от руководителя к организатору-участнику совместной деятельности и формированием у педагогов особой группы профессиональных компетенций.

Рассматривая вопросы профессионального развития педагога и формирования профессиональных компетенций [2, 3], Галина Николаевна всегда подчеркивала, что учителя становятся профессионалами только при участии в инновациях. При этом она настаивала на

разграничении инноваций в образовании, осуществляемых без личного участия педагогов, и образовательных инновациях, которые осуществляются с привлечением самих участников реформируемой практики. В одном из интервью она говорила: «Когда учителя выполняют только разного рода указания сверху (так называется административная инициатива), они являются служащими, наемными работниками, но не людьми, от которых требуются профессиональные действия, достижения. Только участие в инновациях дает им возможность почувствовать вкус профессии». Галина Николаевна подчеркивала, что образовательные инновации реализуются по инициативе самого человека и требуют его личного участия и присутствия [4, 5]. В школе совместной деятельности, руководителем которой более 20 лет была Галина Николаевна, такими образовательными инновациями стали инновационные образовательные программы, которые реализуют новое содержание образования, где ядром становятся компетенции по организации совместной деятельности. Такие программы педагоги не внедряют как заданные сверху в готовом виде, а сами их разрабатывают и реализуют, тем самым участвуют в реальных изменениях образовательной практики.

Образовательные инновации и участие педагогов в их реализации требуют соответствующего управления в школе, потому что если педагоги становятся другими, то и управление должно стать другим: не административным (директивным), а гуманитарным, т. е. помогающим педагогу стать реальным участником, а не исполнителем образовательной практики и тех инноваций, которые эту практику меняют. Галина Николаевна много внимания уделяла стратегии гуманитарного управления в школе, так как считала, что реализация административных инициатив в школе ведет к сопротивлению инновациям (скрытому или открытому) со стороны педагогов. По ее мнению, управление должно быть направлено не на внедрение новшеств и преодоление сопротивления педагогов, а на создание условий для совместной инновационной деятельности и участия людей в инновациях и управлении ими. Особенности гуманитарного управления состоят в том, что это управление организацией совместной профессиональной деятельности педагогов через выделение ими совместной образовательной деятельности с детьми как особого предмета организации в школе. Формируемое при этом профессиональное сообщество и профессиональные связи способствуют успешности детей и развитию профессиональных компетенций педагогов как организаторов и участников совместной деятельности.

Особое внимание Галина Николаевна уделяла подготовке будущих педагогов в условиях инновационного развития образования, когда особенно востребованной становится исследовательская деятельность. Она говорила, что «исследовательская компетентность – механизм в построении и осуществлении педагогической деятельности по организации совместной деятельности». Использование учителем исследования в выборе методических средств, как показал анализ инновационного опыта учителей школы совместной деятельности, выступает не разовым действием, оно воспроизводится, позволяя деятельности преобразовываться, переформатироваться, при этом «исследование становится не отдельным актом, а профессиональной процедурой».

В связи с выделением совместной деятельности в качестве предмета и содержания образования меняется и направленность методической подготовки будущего педагога – овладение способами организации совместной деятельности [6, 7]. Совместность как качество деятельности, отмечала Галина Николаевна, проявляется в том, что педагогу необходимо «соотносить свой интерес и интерес учащихся как субъектов деятельности, в построении цели образования», занимая при этом позицию со-участника, посредника, партнера; изучать «образовательные ресурсы и дефициты» в организуемой деятельности с детьми; во-

влекать обучающихся в исследование собственного образования», привлекая для этого необходимые методические средства. Сложность для студентов представляет не только различие и принятие совместности как способа организации взаимодействия, понимание позиции учителя и детей, но и особенности ее методической организации. Однако присвоение различных способов методической организации совместной деятельности становится возможным благодаря вовлечению студентов в исследовательскую деятельность, которая, по мнению Галины Николаевны, не является деятельностью по открытию нового знания (что свойственно научной деятельности), а направлена на «добывание и использование знания для решения задач организации профессиональной деятельности».

В методической подготовке исследовательская деятельность – это выбор методических средств в организации совместной деятельности. В процессе формирования у студентов исследовательской компетентности как раз и происходит открытие ими совместной деятельности как предмета организации их методической подготовки, овладение такими ее компонентами, как исследовательские умения по организации ситуаций совместной деятельности, исследовательские действия по различению и использованию разных моделей совместной деятельности и средств их методической организации, исследовательские компетенции проектирования методических средств для организации совместной деятельности, исследовательская позиция, проявляющаяся в обосновании студентами выбора методических средств по организации совместной деятельности.

Вовлеченность будущего педагога в исследование изменяет и методическую организацию урока, на котором предметом выступает организация совместной деятельности с учащимися с помощью методических средств. Галина Николаевна всегда говорила о том, что урок – это не застывшая форма, не заданная схема, а «цепь ситуаций, которые меняются в процессе совместной деятельности» благодаря вовлеченности детей и готовности учителя «слышать» ребенка, учитывать его инициативы, создавать условия для их реализации. Организуя совместную деятельность на уроке, говорила Галина Николаевна, учитель переключает свое внимание со структуры урока, сохранения его последовательности, схемы на само взаимодействие с детьми, исследуя условия организации этого взаимодействия при помощи методических средств. Это позволяет говорить о различных способах методической организации совместной деятельности на уроке (МОУ):

– *поведенческо-ориентированный способ* МОУ, который характеризуется тем, что педагог на уроке ориентирован на передачу (трансляцию) знаний детям, поэтому он организует работу детей в строгом соответствии с подготовленным конспектом урока, методическая организация деятельности на уроке осуществляется педагогом на основе восстановления существующих схем методических приемов;

– *деятельностно-ориентированный способ* МОУ проявляется в том, что учитель ставит задачу организации совместной деятельности с детьми на уроке и вовлекает их не только в постановку цели на уроке, но и строит вместе с ними процесс открытия знания, он ориентируется на действия детей. Поэтому у педагога появляется необходимость исследования ситуаций совместной деятельности, что заставляет менять методический прием, схему урока;

– *исследовательско-ориентированный способ* МОУ, который характеризуется тем, что педагог, ориентируясь на решение задач инновационного развития образования, на инициативы детей, ставит задачу организации совместного поискового действия. Поэтому педагог начинает выбирать и обосновывать выбор методических средств в организации совместной деятельности, преобразовывать методические приемы, ориентируясь на организуемую деятельность, занимать исследовательскую позицию.

Овладение студентами методической организацией совместной деятельности на уроке происходит в процессе становления исследовательской компетентности. Иницилируя обращение к методическим средствам в организации взаимодействия в совместной деятельности, студенты начинают привлекать исследовательские умения, действия, компетенции в их выборе и построении, у них появляется понимание смысла организуемой деятельности, ответственность за выбор и саму деятельность – исследовательская позиция.

Качество методической подготовки меняется в зависимости от *вовлеченности студентов в исследование*, которое может включать в себя:

- исследование процесса порождения урока в собственной деятельности;
- выполнение исследовательских действий в открытии и создании методических средств в организации совместной деятельности;
- поиск ответа на вопрос, почему именно так необходимо организовывать совместную деятельность с детьми и собственную;
- исследование способов включения детей в совместную деятельность;
- использование методического приема на основе сопоставления, сравнения существующих и учета ситуаций совместной деятельности на уроке;
- исследование учебного материала и условий его включения в образовательную деятельность;
- исследование условий и возможностей «работы» существующих схем (уроков, способов), их преобразование и создание новых форм;
- изучение и анализ собственной позиции в выборе методических средств для организации совместной деятельности на уроке.

Изменение предмета методической подготовки – организация совместной деятельности – повлекло за собой изменение способов и форм ее организации и показателей качества методической подготовки выпускника. А становление исследовательской компетентности в методической подготовке меняет качество подготовки студентов, готовых выходить за пределы нормативной деятельности, создавать собственные технологии, ориентируясь на запросы и инициативы детей (овладевать основами инновационной деятельности).

Педагогическое наследие Г. Н. Прокументовой уникально, потому что дает ответы на многие актуальные вопросы педагогической науки и образовательной практики как общего, так и высшего образования. И теперь от ее учеников и единомышленников зависит, какое место это наследие займет в структуре современного педагогического знания и в современной инновационной педагогической практике.

Список литературы

1. Прокументова Г. Н. Школа совместной деятельности. Эксперимент: развитие цели воспитания и исследовательской деятельности педагогов школы. Томск, 1994. 41 с.
2. Прокументова Г. Н. Открытое образовательное пространство и управление профессиональным развитием: процессы субъективации // Управление профессиональным развитием и изменениями в системе повышения квалификации. Томск: ЦПКЖК, 2002. С. 31–40.
3. Прокументова Г. Н. Профессиональное развитие как проблема и ресурс управления в Открытом образовательном пространстве // Управление профессиональным развитием и изменениями в системе повышения квалификации. Томск: ЦПКЖК, 2002. С. 62–78.
4. Прокументова Г. Н. Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 1. Феноменология образовательных инноваций. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. 484 с.
5. Прокументова Г. Н. Феноменологическое описание – метод исследования изменений в образовании // Диагностика изменений в образовании. Томск: ЦПКЖК, 2002. С. 5–12.

6. Прозументова Г. Н., Малкова И. Ю. Проектирование в высшей школе: содержание образовательного результата // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2007. Вып. 7. С. 13–17.
7. Прозументова Г. Н. Классический университет – инновационные школы: стратегические перспективы взаимодействия (опыт гуманитарного исследования). Томск: Изд-во Том. ун-та, 2008. 262 с.

Никитина Л. А., доктор педагогических наук, доцент.

Алтайский государственный педагогический университет.

Ул. Молодежная, 55, Барнаул, Россия, 656031.

E-mail: nikitina.fnk@rambler.ru

Поздеева С. И., доктор педагогических наук, профессор.

Томский государственный педагогический университет.

Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061.

E-mail: svetapozd@mail.ru

Материал поступил в редакцию 18.08.2015.

L. A. Nikitina, S. I. Pozdeeva

THE PEDAGOGICAL HERITAGE OF G.N. PROZUMENTOVA AS A BENCHMARK FOR SCIENCE AND EDUCATIONAL PRACTICE

The article is devoted to the memory of the remarkable scientist and educator – G. N. Prozumentova. The aim of the paper is to identify the main lines of the great scientist's pedagogical heritage. Considers the base of joint activity pedagogy, the concept of humanitarian management of educational innovations, the theories of the teacher's professional development worked out by G. N. Prozumentova. Highlights the relevance of the following provisions put forward by the scientist: the personal presence in education, the dual teacher's professional position in organization of joint activities with students, the influence of teacher's participation in innovative activities on his professional development, the importance of innovative educational programs for the development of modern school. The main thesis of all scientist's publications is to allocate the joint activity as the main subject of education. Finally the authors clarify that this subject determines the prospects for the development of pedagogical theory and educational practice.

Key words: *joint activity, educational innovations, humanitarian management, teacher's professionalism, innovative educational program.*

References

1. Prozumentova G. N. *Shkola sovместной deyatel'nosti. Eksperiment: razvitiye tseli vospitaniya i issledovatel'skoy deyatel'nosti pedagogov shkoly* [School of joint activities. Experiment: the development objectives of education and research activities of the teachers of the school]. Tomsk, 1994. 41 p. (in Russian).
2. Przumentova G. N. Otkrytoye obrazovatel'noye prostranstvo i upravleniye professional'nym razvitiyem: protsessy sub'ektivatsii [Open educational environment and management of professional development: the processes of subjectivation]. *Upravleniye professional'nym razvitiem i izmeneniyami v sisteme povysheniya kvalifikatsii* [Management of professional development and changes in the system of training]. Tomsk, TsPKZhK Publ., 2002. 260 p. (in Russian).
3. Przumentova G. N. Professional'noye razvitiye kak problema i resurs upravleniya v Otkrytom obrazovatel'nom prostranstve [Professional development as a problem and management resource in the open educational space]. *Upravleniye professional'nym razvitiem i izmeneniyami v sisteme povysheniya kvalifikatsii* [Management of professional development and changes in the system of training]. Tomsk, TsPKZhK Publ., 2002. 260 p. (in Russian).

4. Prozumentova G. N. *Perekhod k Otkrytomu obrazovatel'nomu prostranstvu. Ch. 1. Fenomenologiya obrazovatel'nykh innovatsiy* [The transition to an Open educational space. Part 1. Phenomenology of educational innovations]. Tomsk, Izd-vo Tomskogo un-ta Publ., 2005. 484 p. (in Russian).
5. Prozumentova G. N. Fenomenologicheskoye opisaniye – metod issledovaniya izmeneniy v obrazovanii [Phenomenological description – a method for studying changes in education]. *Diagnostika izmeneniy v obrazovanii* [Diagnosis of changes in education]. Tomsk, TsPKZhK Publ., 2002. 192 p. (in Russian).
6. Prozumentova G. N., Malkova I. Yu. Proektirovaniye v vysshey shkole: sodержaniye obrazovatel'nogo rezul'tata [Design in higher education: content of educational result]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2007, vol. 7, pp. 13–17 (in Russian).
7. Prozumentova G. N. *Klassicheskiy universitet – innovatsionnye shkoly: strategicheskiye perspektivy vzaimodeystviya (opyt gumanitarnogo issledovaniya)* [Classic University – school of innovation: strategic vision of interaction (the experience of Humanities research)]. Tomsk, Tomskiy gos. un-t Publ., 2008. 262 p. (in Russian).

Nikitina L. A.

Altai State Pedagogical University.

Ul. Molodezhnaya, 55, Barnaul, Russia, 656031.

E-mail: nikitina.fnk@rambler.ru

Pozdeeva S. I.

Tomsk State Pedagogical University.

Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061.

E-mail: svetapozd@mail.ru