

УДК 378.147

**В.А. Львовский,
Т.Ю. Мысина,
Е.Г. Ушакова**

Модель подготовки специалиста по сопровождению деятельностных образовательных практик

Реализация деятельностного подхода в институционализированных и открытых формах требует специалистов, готовых сопровождать деятельностные образовательные практики, содействовать педагогам в диагностике и формировании учебно-предметных компетенций и метапредметных эффектов обучения. В настоящем исследовании была предпринята попытка построения целостной модели подготовки такого специалиста.

Ключевые слова: деятельностный подход; экспертно-методическое сопровождение; базовые индикаторы; супервизия.

Введение в России федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) направлено на распространение деятельностного и компетентностного подходов в образовании. Однако переход на ФГОС учитель осуществляет ровно в той мере, в какой ему удается от традиционного содержания перейти к деятельностному. Фактически можно говорить о том, что именно в деятельностной педагогике учитель приобретает идентичность, становится профессионалом, его деятельность начинает приобретать черты подлинно профессиональной деятельности¹.

«Новые стандарты предоставляют бóльшую свободу в определении образовательных стратегий как для образовательных организаций, так и для учителей. Появление свободы привело к изменению позиции образовательной организации и учителя. Если раньше ключевой задачей было исполнение существующих предписаний, то в настоящее время все более работоспособной становится позиция проектировщика» [1: с. 6]. Необходимо отметить существенное отличие позиции учителя-проектировщика от позиции учителя-мастера, учителя-умельца, который погружает обучаемого в общее дело и учит собственным примером:

¹ В качестве примера приведем исследование, в котором сравнивались портреты выпускника школы, составленные учителями и родителями [3: с. 32]. Отсутствие существенных различий и указывает на то, что в традиционной знаниевой парадигме оказалась утеряна подлинно профессиональная позиция учителя.

«Учитель как особая социокультурная позиция взрослого — это *тот, кто учит самому ученью*. <...> Учитель учит не столько действовать, сколько ставить новые задачи и искать способы их решения. Сотрудничество с умельцем формирует в ребенке такого же умельца, в конце совместной работы умелый взрослый и ребенок (в идеале) станут равны в своей умелости. Такое конечное тождество не предполагается при встрече ребенка с учителем. Учитель — это тот, кто способен научить любого ученика учиться, сделать его субъектом самообучения. <...> Итак, умелец формирует умельца, а учитель — не коллегу — учителя, а учащегоСЯ (себя)» [6: с. 12–13].

Однако у учителей возникают трудности в процессе освоения содержания образования, основанного на деятельностной парадигме. Педагоги затрудняются в определении форм активности детей, позволяющих им достигать новых образовательных результатов; испытывают серьезный дефицит средств и способов оценки учебно-предметных компетенций и метапредметных эффектов; формально подходят к разработке технологических карт урока; часто используют активные формы и методы обучения, групповую работу для галочки, без понимания ее необходимости для решения образовательных задач; не могут найти баланс разного рода деятельностей; испытывают недостаток технологий включения обучающихся в образовательный процесс. Этот список трудностей, с которыми сталкиваются педагоги, безусловно, не является исчерпывающим.

Учитель, осваивающий новую деятельностную парадигму обучения, которой фактически нет в его прошлом опыте, нуждается в специальной поддержке. По-видимому, здесь уместно говорить об организации совместно-распределенного педагогического действия, в котором все основные функции (целеполагание, планирование, контроль, оценка) выполняются учителем совместно с сопровождающими, возможно, с другими коллегами.

Все это определяет *актуальность* данного исследования. При этом *проблема* заключается в том, что дидактика подготовки специалистов деятельностного подхода не выстроена. Данная проблема определила *цель* исследования — построить и апробировать модель подготовки специалиста по сопровождению деятельностных образовательных практик.

Гипотеза, заложенная в разрабатываемой модели, заключается в следующем: можно создать такой набор базовых индикаторов, через который возможно будет воспроизвести теоретическую концепцию деятельностной педагогики и найти ее отражение в деятельности педагога, что позволит обеспечить эффективное введение педагогов в осуществление деятельностных образовательных практик без глубокого погружения в теоретическую концепцию. Мы полагаем, что на первых этапах освоения деятельностного подхода в образовании необходимо организовать собственную деятельность учителя по преобразованию содержания обучения, в ходе которой он приобретает необходимый опыт и начинает достраивать необходимые компетенции для реализации деятельностного подхода в обучении. В таком случае у учителя возникает естественная необходимость в реализации новых форм и форматов учебного процесса, адекватных содержанию обучения [3].

Разработка модели подготовки специалиста по сопровождению деятельностных образовательных практик предполагает уточнение представлений о том, что такое деятельностный подход в образовании.

Ближайшим основанием обсуждаемого подхода можно считать теоретическое положение Л.С. Выготского, согласно которому психологическое взросление человека, превращение ребенка во взрослого есть особый процесс культурного развития (культурного онтогенеза) [2; 5]. Категория *культуры* здесь обозначает необходимость в процессе развития человека присвоения им культурных орудий и соответствующих способов действия, то есть обучения. Что касается категории *развития*, то она характеризует процесс в целом как спонтанный, внутренне детерминированный, как самодвижение. Развивая идею Л.С. Выготского, можно сказать, что конечной целью обучения является не трансляция знаний и частных умений, а присвоение обобщенных способов решения классов задач в процессе специальным образом организованной учебной деятельности. Таким образом, деятельностный подход к обучению есть принципиально открытый способ педагогического действия, который связан с проектированием образовательных процессов, нацеленных на решение задач и требующих психолого-педагогического экспериментирования.

Рассмотрим подробнее задачное представление содержания обучения, которое лежит в основе деятельностного подхода и рассматривается нами как необходимый этап подготовки учителей и специалистов, сопровождающих образовательные практики нового типа. В каком-то смысле задачный подход противопоставлен знаниевому (см. рис. 1). В знаниевом подходе ученику предлагаются готовые средства (способы) действия, которые сначала формально усваиваются, а потом отрабатываются на частных задачах.



Рис. 1. Различие знаниевого и задачного подходов к обучению

В задачном подходе создается обратная последовательность: сначала перед обучающимися ставится новая задача, способа решения которой они не знают. Эта задача должна вывести их на открытие нового способа действия, но напрямую это невозможно — на задаче не написано средство ее решения, поэтому ученики действуют по-разному, пытаясь применить известный, но неподходящий в новой ситуации способ (например, в русском языке пытаются подобрать проверочное слово в случае чередования гласных в корнях «кас – кос» и слово «касаться» проверяют словом «каска» или «выкашивать»), или демонстрируют ошибочное «натуральное» действие (например, решая физическую задачу на определение поведения тела в воде, говорят, что «тяжелое тонет, а легкое всплывает»).

На следующем шаге учителю предстоит объективировать различные точки зрения обучающихся и столкнуть их таким образом, чтобы довести до логического противоречия ошибочные решения. Этот этап является самым трудным для учителя, осваивающего переход из традиционной в деятельностную парадигму, так как он требует от учителя отказа от устоявшихся норм и правил ведения урока. Вместо организации «подводящего диалога» учитель должен поддержать ошибочное решение, помочь его «докрутить», дооформить. Действуя таким образом, учитель решает несколько задач, в том числе оказывает психологическую поддержку тому, кто очень скоро обнаружит, что ошибался; затягивает время, уточняет позиции, помогает их оформить на доске и тем самым увеличивает число учащихся, которые начинают понимать, в чем проблема.

Если проблематизация состоялась, учитель пытается переформулировать поставленную конкретно-практическую задачу в учебную, то есть смещает акцент с исполнительского действия на действие ориентировочное, с поиска собственно решения на поиск системы ориентиров, с поиска частного способа решения на поиск обобщенного способа решения класса задач.

Наконец, в ходе совместного обсуждения рождается и оформляется в виде знакового средства новое «культурное» действие. Слово «культурное» взято в кавычки, так как возможно, что на следующем этапе, при столкновении с новой задачей, оно вновь обнаружит свои границы и потребует дальнейшего преобразования.

Использование задачного подхода при подготовке учителей позволяет избежать трудностей, связанных с преобразованием привычного для учителя традиционного содержания в задачное. Однако научить учителя задачному подходу невозможно, минуя его собственную деятельность. Поэтому именно на задачном подходе основано описание последовательности действий учителя при создании условий освоения обучающимися деятельностного содержания образования.

Первый этап — постановка задачи. В данном случае задача — это некоторая интегральная единица (учебная задача, проблема), собирающая в себе не только учебный материал, но и те «свернутые» в деятельности способы работы с материалом, освоение которых и является ключевой задачей педагога.

Второй этап — это специально организованное место учебного взаимодействия, где педагог и обучающиеся решают поставленную задачу. Педагог, выступающий в роли организатора, модератора учебной ситуации обеспечивает детям переход к новым средствам и способам работы с учебным материалом и к освоению нового материала.

Третий этап — интерпретация полученных результатов, этап освоения средств, этап «утилизации», условно говоря, тех результатов, которые обучающиеся получили. И, соответственно, это этап, на котором обучающиеся начинают понимать: какой будет следующий шаг их движения в предмете; куда им можно двигаться дальше; как теперь им «упаковывать» вновь полученные знания; что ими открывается; каковы горизонты их развития. И этот этап напрямую сопряжен с дальнейшей учебной работой. Теперь результаты каждого следующего шага в учебном процессе дети будут понимать через призму того, что они получили в результате реализации данного деятельностного формата. Это этап рефлексии и «дорисовки» всей картины предмета с помещением в нее вновь полученных знаний.

Для того чтобы определить, работает ли учитель в деятельностном подходе, необходимо обратиться к педагогическим условиям взращивания учеников, умеющих учиться, сформулированным Г.А. Цукерман:

1) знание дается не в готовом виде, а ребенок сам, под руководством учителя конструирует это знание;

2) на уроках преобладает поиск, исследование, проектная деятельность, работа со знаково-символическими средствами (моделями);

3) система оценивания ориентирована не на конечный результат, а на процесс, на способ, каким ребенок достиг этого знания [6].

В свою очередь, действия педагога по созданию перечисленных условий диктуют требования к его навыкам и компетенциям:

– удержание целостности предмета — его структуры, содержания, генезиса, инструментария;

– умение удерживать в рефлексии траекторию движения в предмете (в первую очередь освоение средств, способов и инструментов решения определенного класса задач) как группы обучающихся, так и отдельных обучающихся;

– умение видеть точки проблематизации: места в предметном содержании, проблематизация которых может привести к получению новых средств и логическому развитию содержания учебного предмета (знания);

– умение воплощать идею проблематизации в конкретную учебную форму — учебную задачу, проблематизирующий эксперимент и т. п.;

– умение модерировать деятельность учащихся по освоению нового содержания образования в ситуации проблематизации и поиска новых средств;

– умение модерировать деятельность учащихся по освоению новых учебных средств и способов, по «перерисовке» картины учебного предмета (картины мира);

– умение осуществлять процедуры оценки достижения результатов учащихся, специфичных для деятельностного подхода.

Опираясь на педагогические условия освоения обучающимися деятельностного содержания образования и соответствующие компетенции учителя, можно выделить базовые индикаторы, по которым учитель понимает (диагностирует) происходящее в классе. В свою очередь, модель подготовки специалиста по сопровождению деятельностных образовательных практик основывается на представлении деятельности учителя в виде системы базовых индикаторов. При этом важно, что речь идет не о наборе индикаторов, а об их целостном комплексе.

Вычленение таких комплексов индикаторов — важная содержательная работа в процессе подготовки специалиста по сопровождению деятельностных образовательных практик. При этом решается несколько задач: создаются необходимые понятийные и языковые предпосылки, осваивается язык деятельностной педагогики; задается практический вектор саморазвития педагога; создается основа инструмента оценки результата обучения специалиста.

Переходя собственно к индикаторам, стоит отметить, что все они распределены на мини-комплексы (по 3–4 индикатора), которые легли в основу подготовки специалиста, диагностики сформированности его компетенций и обеспечения сопровождения его деятельности.

Например, таким мини-комплексом является сочетание понятий «групповая работа» – «учебная задача» – «универсальные учебные действия».

Это означает, что при обучении педагогов мы рассматриваем не одно отдельное понятие, например «учебная задача», а комплекс понятий и показываем, как одно понятие комплекса отражается в других: как, например, проектирование учебной задачи отражается в параллельном проектировании инструмента оценки сформированности универсальных учебных действий, которые должны появиться в ходе решения этой учебной задачи. Таким образом, представление о деятельности учителя в виде системы базовых индикаторов является основанием структурной схемы модели подготовки специалиста по сопровождению деятельностных образовательных практик и характеристики ее элементов. В свою очередь, к данной модели предъявляются следующие требования:

– модель должна быть достаточно легко воспроизводима для разных категорий специалистов (учителей-предметников, педагогов дополнительного образования): базовые структурные и организационные элементы модели должны быть в достаточной степени инвариантны по отношению к «наполнению» — предметному содержанию, области применения;

– модель должна охватывать и удерживать компетенции специалиста, реализующего деятельностный подход: проектирование педагогического замысла и форм его воплощения; реализация замысла (проведение урока, занятия, образовательного события и т. п.) в конкретных условиях и на конкретных детях; фиксация и анализ результатов;

– модель должна легко транслироваться: языки описания, структурные и организационные модели сопровождения специалистов должны быть

понятны, целостны и легко воспроизводимы преподавателями и специалистами, осуществляющими сопровождение педагогов [4].

Структурная схема модели подготовки специалиста по сопровождению деятельностных образовательных практик, отвечающая перечисленным требованиям, представлена на рисунке 2.

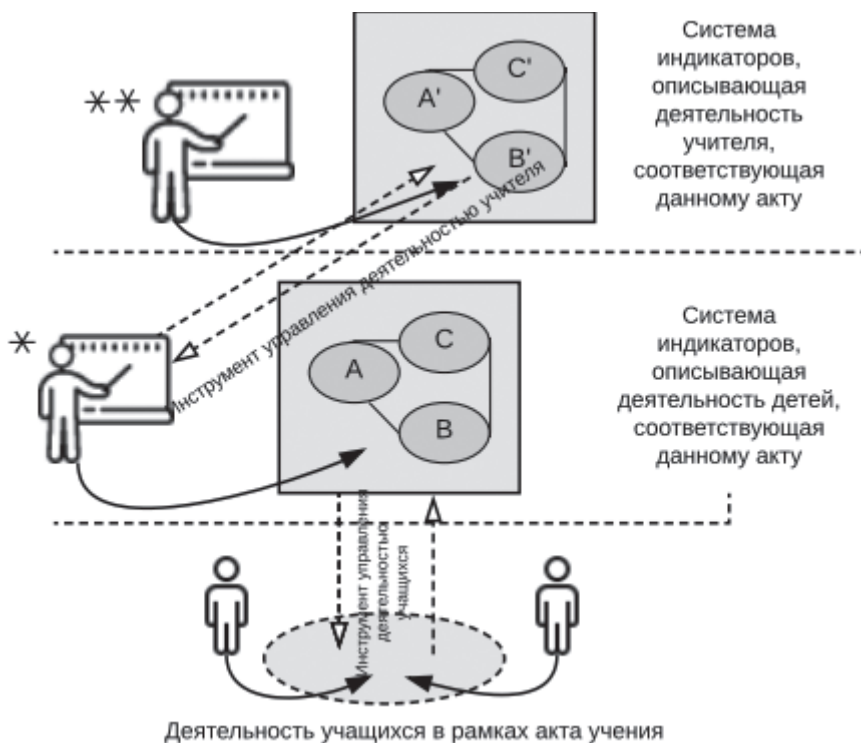


Рис. 2. Структурная схема модели подготовки специалиста по сопровождению деятельностных образовательных практик и характеристики ее элементов

На схеме отображены три слоя, в которых разворачивается деятельность по подготовке специалиста.

Первый слой (нижний) — слой непосредственных действий учителя во время урока, слой взаимодействия учителя с детьми. Здесь отображается то, как и на основании чего он принимает решения, что непосредственно говорит в каждый момент, как интерпретирует реплики ученика и т. п.

Второй слой схемы — слой, в котором действует тренер-технолог по отношению к учителю. В этом слое мы реализуем наши тренинги для учителей, здесь формируется новый инструментарий взаимодействия учителя с учениками.

Третий слой (верхний) — слой концепции деятельности учителя. Это теоретическая модель, отражающая наше понимание того, как устроена деятельность учителя, — система мест, система отношений и связей, процессы и т. д. Она является плодом рефлексии педагога (пострефлексии) над тем, что

сам педагог или его коллеги делали. Описание этой модели — специальная работа, и эта модель имеет, помимо всего прочего, утилитарное назначение: в результате нашей деятельности по подготовке специалиста она должна стать опорой, «матрицей» деятельности учителя, базой для его «понимательной» и рефлексивной работы. В этом слое мы проектируем тренинги для учителей, обсуждаем условия и принципы взаимодействия с учителями, которых обучаем, квалификацию которых повышаем. Именно этот слой является слоем моделирования действий учителя и слоем технологизации наших действий по отношению к учителям. Собственно, в этом слое определяются дидактика (в смысле принципов, законов и т. п.) и методология (в смысле модели, структурной и организационной схем) обучения учителя.

Помимо структурной схемы модель подготовки специалиста по сопровождению деятельностных образовательных практик включает и организационную схему (см. рис. 3).

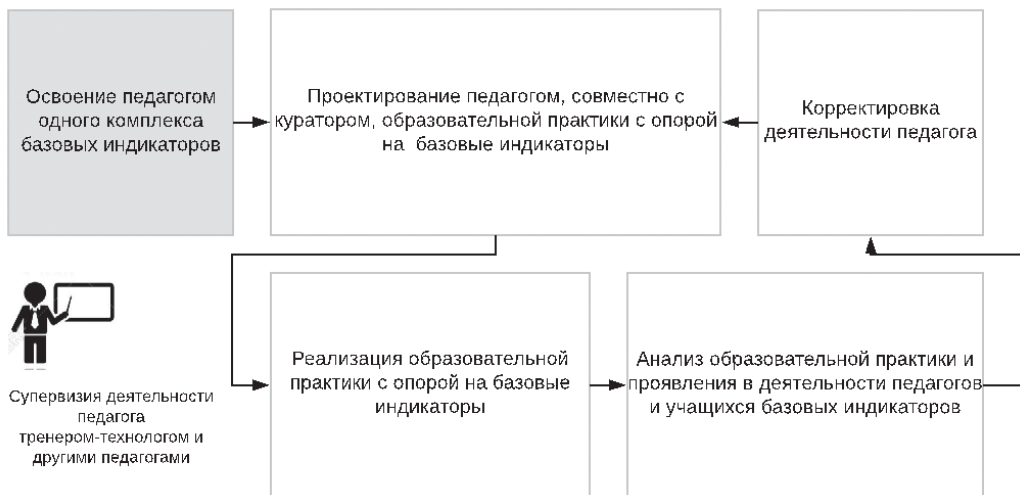


Рис. 3. Организационная схема модели подготовки специалиста по сопровождению деятельностных образовательных практик и характеристики ее элементов

На первом этапе экспертно-методического сопровождения деятельности педагога куратор и педагог определяют стратегию освоения проектирования и управления учебными ситуациями (модулями), соответствующими определенным комплексам индикаторов.

При освоении проектирования и управления учебными ситуациями принципиальным является наличие нескольких итераций совместного проектирования, реализации и анализа произведенного педагогического действия — до момента освоения педагогом данного модуля.

Основная задача куратора — эмансипация педагога в вопросах проектирования и реализации образовательных событий, выстроенных в деятельностном подходе.

Важным элементом в процедурах освоения и реализации деятельностного подхода является организация супервизии деятельности педагога со стороны других педагогов. В результате в образовательной организации должна сформироваться самостоятельная автономная система супервизии, совместного проектирования и реализации деятельностного подхода в образовательном процессе.

Представленная модель подготовки специалиста по сопровождению деятельностных образовательных практик может быть осуществлена в условиях реализации:

- основных общеобразовательных программ (в общеобразовательных организациях) при реализации проектной и исследовательской деятельности обучающихся;
- дополнительных общеобразовательных программ (факультативы и школьные кружки в общеобразовательных организациях) при реализации внеурочной деятельности обучающихся, погружений, интенсивов;
- дополнительных общеобразовательных программ (в организациях дополнительного образования) при реализации образовательных событий: квестов, экспедиций, образовательных модулей;
- образовательных программ — профильных тематических смен (в детских оздоровительных лагерях дневного пребывания на базе образовательных организаций);
- образовательных программ (программы дополнительного образования детей) — профильных тематических смен (в загородных детских оздоровительно-просветительских лагерях).

Несмотря на широкую сферу применимости, стоит отметить риски, связанные с внедрением модели, и, как следствие, меры по их преодолению (см. табл. 1).

Таблица 1

Риски внедрения модели подготовки специалиста по сопровождению деятельностных образовательных практик и меры по их преодолению

Риски	Меры по преодолению
Организационно-управленческие риски: структура образовательной деятельности организации не соответствует требованиям реализации деятельностного подхода в образовании	Предварительная ревизия организационно-управленческой структуры организации и ее поэтапная корректировка в соответствии с требованиями реализации деятельностного подхода. В том числе корректировка структуры методического сопровождения деятельности педагогов; работы методических объединений; системы оценки качества образования, в том числе системы показателей качества труда педагогов для определения стимулирующей части заработной платы

Риски	Меры по преодолению
Недостаточное нормативно-правовое обеспечение данного типа работы	Предварительная ревизия нормативно-правового обеспечения деятельности кураторов и экспертов, создание локальных актов (договоров, приказов), регулирующих правовые отношения между всеми участниками процесса
Недостаточная материально-техническая база для реализации деятельностных форматов работы с учащимися (нехватка помещений, оборудования для проектной и исследовательской работы с обучающимися)	Ревизия материально-технической базы образовательной организации и проектирование образовательных событий с учетом наличных ресурсов, привлечение материально-технических, кадровых и иных ресурсов сети

Внедрение деятельностного подхода в практику школьного образования представляет собой задачу чрезвычайной сложности и трудности, поскольку предполагает гигантскую трансформацию профессионального сознания всех субъектов образовательной системы, начиная от управленцев высшего звена и заканчивая школьными педагогами. Построенная модель подтверждает гипотезу о возможности создания набора базовых индикаторов, позволяющего воспроизвести теоретическую концепцию деятельностной педагогики и найти ее отражение в деятельности педагога. Это дает возможность эффективно ввести педагогов в реализацию деятельностных образовательных практик без углубленного изучения теоретического материала.

Литература

1. Баранников К.А., Вачкова С.Н., Львовский В.А. Модель развития сети школ. М.: Авторский Клуб, 2017. 56 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005. 474 с.
3. Львовский В.А., Морозова А.В., Уляшев К.Д. Деятельностный подход к переподготовке учителей. М.: Авторский Клуб, 2015. 80 с.
4. Львовский В.А., Нежнов П.Г., Санина С.П., Ушакова Е.Г. Модель экспертно-методического сопровождения деятельностных образовательных практик. М.: Авторский Клуб, 2018. 32 с.
5. Нежнов П.Г. Модель «культурного развития»: от идей Л.С. Выготского к образовательной практике. М.: Авторский Клуб, 2015. 63 с.
6. Цукерман Г.А., Чудинова Е.В. Диагностика умения учиться. 2-е изд. М.: Авторский Клуб, 2018. 64 с.

Literatura

1. Barannikov K.A., Vachkova S.N., L'vovskij V.A. Model' razvitiya seti shkol. M.: Avtorskij Klub, 2017. 56 s.
2. Vy'gotskij L.S. Psixologiya razvitiya cheloveka. M.: Smy'sl; E'ksmo, 2005. 474 s.

3. *L'vovskiy V.A., Morozova A.V., Ulyashev K.D.* Deyatel'nostny'j podxod k perepodgotovke uchitelej. M.: Avtorskij Klub, 2015. 80 s.

4. *L'vovskiy V.A., Nezhnov P.G., Sanina S.P., Ushakova E.G.* Model' e'kspertno-metodicheskogo soprovozhdeniya deyatelnostny'x obrazovatel'ny'x praktik. M.: Avtorskij Klub, 2018. 32 s.

5. *Nezhnov P.G.* Model' «kul'turnogo razvitiya»: ot idej L.S. Vy'gotskogo k obrazovatel'noj praktike. M.: Avtorskij Klub, 2015. 63 s.

6. *Czukerman G.A., Chudinova E.V.* Diagnostika umeniya uchit'sya. 2-e izd. M.: Avtorskij Klub, 2018. 64 s.

*V.A. Lvovsky,
T.Y. Mysina,
E.G. Ushakova*

Model of Training Specialists in Supervision of Activity-Related Educational Practices

Implementation of activity-related approach in institutionalized and open forms requires specialists ready to supervise activity-related educational practices, assist teachers in the diagnosis and formation of subject-matter competences and meta-subject learning effects. In this study, an attempt was made to construct a comprehensive model for the training of such specialists.

Keywords: activity-related approach; expert and methodical support; basic indicators; supervision.