

Методологическая культура педагога – ресурс развития педагогической деятельности

Положение о том, что методологическая культура является важной составляющей непрерывного педагогического образования и самообразования, выступает аксиомой современного этапа развития педагогической теории и практики (Е. В. Бережнова, Е. В. Бондаревская, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, Н. А. Масюкова, Б. В. Пальчевский, В. А. Сластенин, И. И. Цыркун и др.). Однако существует явное противоречие между осознанием значимости методологической культуры в структуре профессионально-педагогической культуры и не разработанностью как онтологических представлений, так и механизмов ее формирования/развития с учетом современных вызовов XXI в. В. И. Загвязинский и А. Ф. Закирова [2] употребляют термин «культ методологических знаний и культуры», подчеркивая мировоззренческую ценность такого стратегического направления работы с исследователями в области образования, не сулящего сиюминутной отдачи, как развитие методологической культуры педагогов.

Особое значение в повышении уровня педагогического профессионализма и качества образования мы придаем профессионализации методологии в пространстве педагогической деятельности, повороту профессионального педагогического мышления от дисциплинарной действительности к своей педагогической деятельности и взаимосвязанным процессам кооперации и коммуникации педагога и обучающихся в ситуации учения/обучения (термин Ю. В. Громыко [1]).

В процессе конфигурирования результатов педагогических, философских и методологических подходов к пониманию методологии и методологической культуры нами разработана системно структурная онтология методологической культуры в проблемном поле педагогики, осуществлена дефиниция данного понятия как философско-методологического и педагогического феномена, обоснованы процессы, конституирующие методологическую работу в системе педагогической деятельности, разработаны критериально-типологизирующая модель исследуемого явления и компетентностный профиль методологической культуры, а также диагностический инструментарий для оценки уровней ее развития [4; 5].

Методологическая культура субъекта деятельности гарантирует анализ различных рефлексивных содержаний и позволяет их конструировать на новой основе для преодоления разрывов и проблемных ситуаций деятельности. Она не сводима к рефлексивной культуре, так как гарантирует управление мышлением и деятельно-

стью, порождая новое содержание, нормы и технологии деятельностных процессов. В этом контексте проблематизация, планирование, программирование, проектирование и др. можно рассматривать как новые формы мышления, которые позволяют скорректировать или полностью изменить неэффективные программы деятельности. «Идеи конструирования социальной реальности, содержащиеся в методологии прагматизма, СМД-методологии, феноменологии и других современных исследовательских направлениях науки в настоящее время оказались доминирующими и служат основой для разработки практико-ориентированных технологий или технологий инновационного развития» [3, с. 62]. В связи с вышеуказанным, методологическую культуру можно понимать, как интериоризованную способность субъекта деятельности осуществлять процессы исследования, конфигурирования, конструирования, проектирования, программирования как новые формы мышления, обусловленные неэффективной деятельностью и возникающие на основе анализа разнообразных рефлексивных содержаний с целью преодоления разрывов и проблемных ситуаций. Конкретизация данного определения спецификой педагогической деятельности позволила нам обосновать процессы, которые порождают методологическую работу педагога: диагностика, проектирование, конструирование, ОРУ (организация, руководство, управление), экспертиза, обозначить и охарактеризовать типодеятельностные позиции внутри соответствующих процессов (диагностико-исследовательская, проектно-программная, конструктивно-техническая, оргуправленческая, экспертная), а также определить сущность методологической культуры как педагогического феномена.

Методологическая культура педагога как личностно-профессиональный феномен рассматривается обобщенным интегральным образованием в составе профессионально-педагогической культуры, выражает модальность связи педагогического мышления, деятельности и рефлексии. Обоснованная нами морфологическая онтология методологической культуры педагога объединяет ценности профессиональной деятельности, стилевые характеристики методологического мышления, типы знания, методологические способности к реализации системы типодеятельностных позиций, а также способы рефлексивной деятельности в контексте ее проспективного, актуального и ретроспективного типов.

Методологическая работа должна обеспечивать педагогическую деятельность, ее организацию и развитие нормами и предписаниями различных видов. Создавать и реализовывать такие нормы, соотносясь с «культурными нормами», педагогу помогают его методологические способности. В основе обобщенной модели методологических способностей педагога находятся способы мышления, деятельности

и рефлексии, конгруэнтные содержанию процессов, определяющих сущность методологической культуры. Под методологическими способностями мы понимаем совокупность интериоризованных педагогом способов деятельности как особых функциональных структур, возникающих в процессах диагностики, проектирования, конструирования, ОРУ (организации, руководства, управления), экспертизы и задающих нормы-требования к педагогическому мышлению и деятельности.

Способы мышления и деятельности педагога, выступающие основой развития методологических способностей в процессе их интериоризации, представляют собой нормативные содержания, обеспечивающие воспроизводство и трансляцию системы педагогической деятельности, и объединяют в себе задачу, знание, действие и средства. Назначение способа мышления и деятельности, с нашей точки зрения, состоит в двух взаимосвязанных функциях: во-первых, выступает в качестве средства построения актуальной деятельности; во-вторых, является идеальным объектом для трансляции в процессе профессиональной коммуникации передачи/присвоения образцов педагогической деятельности. Вторая функция способа мышления обеспечивает процесс развития методологической культуры педагога посредством коммуникативно-сетевых механизмов. Такие механизмы создают возможности для выдвижения и предъявления требований к организации педагогического мышления как мышления о деятельности в форме эталонов и образцов критериально организованного взаимодействия в конкретных ситуативных контекстах. В коммуникативных сетевых средах педагогическое мышление «последовательно конденсируется, уплотняется и накапливается в сетевых структурах коммуникативного общения-понимания, ... постепенно в этих структурах накапливается смысл, который вдруг может давать взрывной эффект понимания и затем происходит переход от понимания к мышлению» [1, с. 118]. Педагог-участник коммуникации, с одной стороны, включен в сложный многопозиционный процесс профессионального взаимодействия с целью присвоения образцов критериально организованного педагогического мышления, а с другой стороны, имеет возможность ставить и решать собственные задачи профессионального развития внутри таких коммуникативных структур. Методологический контекст организации коммуникации придает культурность индивидуальной и коллективной самоорганизации ее субъектов. Деятельностный подход позволяет рассматривать знание как особые структуры и связки процессов мышления, понимания и рефлексии (Ю. В. Громыко, Г. П. Щедровицкий), которые постепенно появляются и проявляются в условиях сетевых форм коммуникации. Такое знание не передается напрямую от

одного человека другому, а появляется в ситуации демонстрации организации мышления в определенной теоретической или практической ситуации для ее разрешения. Педагоги имеют возможность осваивать инструментальные системы деятельностно ориентированного мышления, например, понятийные различия, схемы и др. в процессах коллективной мыследеятельности внутри сетевых структур.

В качестве примера взаимосвязи и взаимообусловленности процессов, конституирующих методологическую работу, типодейственных позиций и способов мышления и деятельности, осваиваемых и транслируемых педагогами, приведем содержание методологических способностей педагогов, проявляемых в инновационной деятельности. Диагностико-исследовательская позиция в инновационной деятельности обеспечивается следующими способами мыследеятельности педагога: понимает социокультурный заказ, выраженный в нормах инновационного проекта; принимает задачи инновационной деятельности; осознает, декларирует и следует ценностным основаниям, внедряемой инновации; анализирует возможности своей педагогической деятельности, проблематизирует содержание и структуру актуального педагогического опыта; разрабатывает стратегию и тактику профессионального саморазвития; владеет методами психолого-педагогической диагностики в контексте инновации; отбирает, адаптирует или самостоятельно разрабатывает методы диагностики и диагностический инструментарий.

Проектно-программная позиция выражается в том, что педагог-участник инновационной деятельности умеет обеспечивать нормативное сопровождение образовательного процесса, использует подходы и образовательные стратегии как фундаментальные нормы проектирования образовательного процесса, определяющие постановку задач, отбор средств, общую организацию процесса, результат; понимает содержание принципа комплиментарности подходов в образовании; владеет способами целеполагания на диагностической основе, умеет отбирать содержание образования в логике проектной работы, учитывает развивающий потенциал междисциплинарных связей; умеет разрабатывать сценарии образовательной деятельности с учетом индивидуальных образовательных запросов и потребностей обучающихся; понимает возможный набор педагогических позиций (тьютор, модератор, эксперт, организатор коммуникации и др.) в полиролевой педагогической деятельности.

Конструктивно-техническая позиция связана с конструированием системы ресурсного обеспечения учебно-познавательной деятельности. Педагог, реализующий конструктивно-техническую позицию, владеет способами конструирования системы задач, направляющих самостоятельную познавательную деятельность учащихся в логике

инновационного проекта; умеет обеспечивать учебно-познавательную деятельность различными методическими средствами; знает разные виды ресурсного обеспечения и умеет их конструировать в логике проектной работы.

Освоение представленных позиций в логике начального этапа инновационной работы взаимосвязано с одновременной трансляцией накапливаемого педагогического опыта в разных формах:

- участие в подготовке и проведении педагогических советов учреждений образования, посвященных инновационной деятельности, работа на семинарах, организуемых в рамках партнерской сети участников инновационной деятельности, выступления и презентация опыта работы;

- разработка и тиражирование диагностического обеспечения, подготовка устных выступлений для заседаний методических объединений, лабораторий инновационного опыта и других формирований методической работы, подготовка публикаций в области диагностики;

- демонстрационные уроки педагогов и их коллективная рефлексия с целью осмысления содержания инновационной деятельности;

- подготовка методических публикаций в области проектирования и конструирования инновационного образовательного процесса, участие в семинарах и конференциях различного уровня, тиражирование концептуальных основ и результатов проектировочной деятельности в области внедрения инновационных моделей;

- подготовка материалов, передающих методическую рефлексию запуска инновационной деятельности, для размещения в виртуальных методических кабинетах учреждений образования, личных сайтах и блогах, а также с помощью создаваемого web-кольца в рамках социального партнерства;

- распространение результатов самообразовательной деятельности, которая выступает важной формой повышения педагогической квалификации в области инновации, поэтому ее результаты необходимо публично представлять и обсуждать в процессах профессиональной коммуникации в рамках методических мероприятий учреждения образования или партнерской сети реализаторов проекта.

Вышеуказанные формы трансляции обеспечивают широту и многообразие вертикальных и горизонтальных связей в кластерной модели непрерывного педагогического образования, опираются на принцип вариативности среды профессионального развития и саморазвития как единство многообразия средовых влияний и объединение разнообразных ресурсов. В таком контексте среда есть, прежде всего, совокупность взаимоотношений педагогов как активных агентов педагогической деятельности, которые обогащают свой профессиональный опыт и развивают педагогическую деятельность в методологизированном пространстве профессиональной коммуникации.

Список литературы

1. Громыко Ю. В. Деятельностный подход: новые линии исследований // Вопросы философии. – 2001. – №2. – С. 116–123.
2. Загвязинский В. И., Закирова А. Ф. О нормативном регулировании и формировании методологической культуры педагогов-исследователей // Образование и наука. – 2013. – №5 (104). – С. 3–16.
3. Левко А. И. Методология науки: социально-культурный анализ: моногр. Левко. – Минск: Бестпринт, 2012. – 193 с.
4. Снопкова Е. И. Концептуальные основания проектирования процесса развития методологической культуры педагога // Веснік МДУ імя А. А. Куляшова. Серыя С. Псіхалага-педагагічныя навукі : педагогіка, псіхалогія. – №2 (49). – 2017. – С. 3–10.
5. Снопкова Е. И. Методологическая культура педагога: междисциплинарные основы и теоретическое содержание. – Могилев: МГУ им. А. Кулешова, 2017. – 188 с.