**Современное понимание педагогики развития**

*В.Г.Васильев*

(Аннотация)

Исторический и социальный взгляд на образование показывают, что образованность всегда была мерилом успешности, возможностей, конкурентной способности человека, критерием человеческого потенциала. Того, что М. Мамардашвили называл «усилием человека быть человеком»

С другой стороны, особенно при переходе к массовому детскому образованию возникают задачи атрибутивного характера, - развитие и становление в детях способностей, присущих всем людям (например, уметь писать, читать и считать).

**Опубликовано: Сборник материалов IV-й научно-методической конференции «Современная дидактика и качество образования: обеспечение индивидуального прогресса в обучении»: - Красноярск, январь 2012. Красноярск, ИПК, 2012, с. 156-160.**

**Современное понимание педагогики развития**

*В.Г.Васильев*

(Современная дидактика, январь 2012)

Исторический и социальный взгляд на образование показывают, что образованность всегда была мерилом успешности, возможностей, конкурентной способности человека, критерием человеческого потенциала. Того, что М. Мамардашвили называл «усилием человека быть человеком»

С другой стороны, особенно при переходе к массовому детскому образованию возникают задачи атрибутивного характера, - развитие и становление в детях способностей, присущих всем людям (например, уметь писать, читать и считать).

Таким образом, в пространстве всего образования можно выделить два диалектически противоположных полюса и векторную линию напряжения между ними. Эта линия связывает полюс решения задач развития человеческого потенциала, конкурентоспособности (полюс РЧП) с полюсом решения атрибутивных задач (полюс РАЗ). (О поляризации образовательных пространств см. [ 1 ].)

Полюс РЧП Полюс РАЗ

Образовательная задача обмена культурой, обмена знаниями, информацией предполагает создание взаимно приращенного общего представления из отдельных равномощных представлений, принадлежащим разным людям. Наиболее сильно здесь работают техники коммуникации и понимания, и предельно представлена субъектность. Это задает еще один полюс, полюс обмена знаниями (полюс ОЗ). Этому полюсу противопоставлен полюс трансляции культуры методом воспроизводства при смене поколений (полюс ТК). Это полюс, где предельно разведены позиции и роли учителя или тьютора и ученика, и где культура воспроизводится без приращения. Вторая векторная линия напряжения связывает полюс обмена знаниями (полюс ОЗ) с полюсом трансляции культуры (полюс ТК).

Полюс ОЗ Полюс ТК

Теперь можно сказать, что все образовательное пространство поляризуется двумя неколлинеарными векторными направлениями.

Полюс РЧП Полюс ТК

Полюс ОЗ Полюс РАЗ

Поляризованное образовательное пространство

Такая система координат позволяет понимать не только задачи образовательной политики, связанные с массовым или конкурентным образованием, она определяет направления развития современной дидактики.

Современные проблемы развития и задачи модернизации образования, содержащиеся в многочисленных исследованиях и документах, и их отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах нового поколения создали парадоксальную ситуацию, когда «верхи» хотят, а «низы» не могут жить по-новому. Связано это с тем, что проблемы развития и модернизации образования, отраженные в содержании современных стандартов, ориентированы на решение задач конкурентоспособности экономики и страны в целом, на развитие человеческого потенциала, а, следовательно, на конкурентную способность каждого отдельного человека. А стандарт по своей форме должен решать проблемы массового образования, решая в первую очередь атрибутивные задачи.

Так в стандартах начального общего образования и основного общего образования стоит тройственная задача формирования личностных, метапредметных и предметных результатов. Судя по требованиям к этим результатам и по требованиям к структуре основной образовательной программы, - обязательных в ней (образовательных) подпрограмм по воспитанию, по формированию универсальных учебных действий, по коррекционной работе, по безопасности, по экологическому воспитанию, здоровью и рабочих программ по предметам, достижение этих трех типов образовательных результатов не является простой, традиционной задачей. **При этом первородную задачу начальной школы, достойно научить детей читать, писать и считать, ни психологически, ни организационно никто не снимает, и детского времени на учебную работу никто не увеличивает.**

Учебники есть только для рабочих программ. Но и они не являются во всей полноте достаточными для получения предметных результатов. Например, для начальной школы в них не отражено, как следует достигать такие результаты (цитирую из ФГОС НОО): «Предметные, включающие освоенный обучающимися в ходе изучения учебного предмета опыт специфической для данной предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению, …».

Следовательно, прямой постановкой задач и линейным увеличением ресурсов личностные, метапредметные и предметные результаты, обозначенные стандартами начального и основного общего образования, например, достигнуты быть не могут. Требуется особый инновационный ресурс, теоретический и методологический прорыв, новая дидактика. Такое положение дел можно считать кризисным, конфликтным, а разрешение данных противоречий должно стать актом развития всех субъектов образовательной деятельности.

Подтверждением описанной ситуации является обращение разработчиков программ реализации стандарта к деятельностной педагогике, то есть такой педагогике, которая может ставить и решать задачи развития. Смысл заключается в том, что задача развития ребенка является первичной, сначала мы развиваем в ребенке определенные способности, а затем на этой «базе» получаем остальные образовательные результаты.

Мы называем это педагогикой развития. В ее основе, по В.В.Давыдову, лежат два метода: метод проектов и формирующий эксперимент.

При таком подходе возникает ряд законных вопросов.

1. Возможен ли сам по себе такой подход?
2. Кто является субъектами развития (ученик, учитель, оба, школа)? То есть, как взаимодействуют полюса по оси ОЗ ↔ ТК ?
3. Что является содержанием задач развития, какие психические новообразования и способности ребенка мы развиваем, как они пересекаются с личностными и метапредметными результатами?
4. Как ставить и решать задачи развития, на каком материале, что является предметностью задач развития?
5. Как сочетать в ограниченном хронотопе пространства и времени задачи развития и задачи достижения образовательных результатов, предусмотренных стандартом?
6. Через какое горнило задач собственного развития должен пройти студент или учитель, чтобы ставить и решать задачи развития детей?
7. Сможет ли современная педагогика развития разрешать все противоречия образовательного пространства системы?

Первые пять вопросов уже успешно решены или решаются в практике системы развивающего обучения Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова. Возможно, они будут решены и в других образовательных технологиях. Нас же в большей мере интересует шестой вопрос, который можно понять так: каким должен быть учитель, способный реализовать все требования стандарта, какова должна быть технология и практика его подготовки? Для нас этот вопрос конкретизируется следующим образом. Возможен ли перенос принципов, методов теории и практики развивающего обучения на профессиональную школу, на способ подготовки педагогов?

Седьмой вопрос требует пересмотра принципов современной дидактики с учетом векторных напряжений образовательного пространства.

Литература

1. Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления»). Вопросы психологии, 1993, № 1, с. 24 – 32.

Васильев Виктор Георгиевич,

Заведующий базовой кафедрой

«Педагогика развития» ИППС СФУ

Тел. 89135378021,

e-mail: [vgvasil2@yandex.ru](mailto:vgvasil2@yandex.ru)

**Опубликовано: Сборник материалов IV-й научно-методической конференции «Современная дидактика и качество образования: обеспечение индивидуального прогресса в обучении»: - Красноярск, январь 2012. Красноярск, ИПК, 2012, с. 156-160.**