МЕТОДИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК УСЛОВИЕ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Л.В. Казакова

(Аннотация; раздел 1, доклад)

Одним из способов организации учебного сотрудничества педагога с детьми и с самим собой является методическое проектирование, т.е. овладе­ние учителем способом собственной проектировочной деятельности.

Опубликовано: материалы конференции Педагогика развития: замыслы, достижения, возможности. Красноярск, апрель, 2002, КГУ, Красноярск, 2002, С. 136 – 139.

МЕТОДИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК УСЛОВИЕ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Л.В. Казакова

Дочь возвращается из школы: «Мама, у нас развивающее обучение! Нам Маргарита Ивановна сказала, что теперь на уроке мы можем говорить все, что думаем, все что хотим». Мама: «Так это же замечательно, Ирочка**».** Дочь: «Ага, мама, попробуй только сказать не то, что хочет услышать учительница».

Разговор третьеклассницы, записанный со слов мамы.

Василий Васильевич Давыдов, обсуждая метод проектирования, называл его «главным методом реального создания теории и экспериментальных основ педагогики развития» [1]. Этот метод соединяет в себе две взаимосвязанные составляющие: «идеальное промысливание и практическое воплощение того, что должно быть» [2], различающиеся по схемам построениякак «образ действия от действия в образе» (Эльконин). Поэтому существуют определенные трудности при переходе от замысла к практике проекта, связанные прежде всего с тем, что как бы хорошо не была спрограммирована практика, в ней всегда есть место непредсказуемости, неожиданности (в смысле событийности). Именно такие моменты требуют от выполняющего проект владения способом управляемого разрешения неопределенных си­туаций.

Поэтому для реализации проекта, на наш взгляд, чрезвычайно важно на­личие позиции педагога-реализатора, а не просто исполнителя. Это пред­ставляет собой основу для выстраивания «диалога» между проектом - замыслом и спроектированной действительностью. В результате происходит их постоянное примеривание друг к другу и взаимная коррекция.

Чтобы решить задачу формирования позиции педагога-реализатора, учи­телю должна быть предоставлена в рамках проекта возможность не только реализовать собственные замыслы, но и осознавать собственные действия, что в общем виде составляет учебное сотрудничество педагога.

Исходя из того, что сотрудничество (его предельная форма) понимается нами как взаимодействие адекватных форм деятельностей, была предпри­нята попытка выстроить формы учебного сотрудничества педагогов, адек­ватные формам учебного сотрудничества учащихся (на примере младшей школы), т.е. если ученик выстраивает сотрудничество с учителем, с учениками, с собой, то и учитель должен быть помещен в пространство сотрудничества с учениками, с коллегами, с самим собой. Это позволяет учителю, проживая и рефлектируя процессы собственного развития, превращать их в средство управления педагогической деятельностью, а именно понимать, что происходит и может происходить с детьми и, наоборот, что происходит и может происходить с самим собой.

Одним из способов организации учебного сотрудничества педагога с детьми и с самим собой является методическое проектирование, т.е. овладе­ние учителем способом собственной проектировочной деятельности [3].

Чаще всего проектировочная деятельность в учительской среде осозна­ется как построение плана будущего действия (интересный ли был приду­ман урок, как построить следующий и т.д.), но не ставится вопрос о том, почему план такой, каковы способы и средства его создания. Говоря о науче­нии проектированию, мы подразумеваем не только процесс создания проек­та, методики, но и выращивание способности к проектированию методом осознания и оформления способов собственной деятельности. Такой под­ход составляет суть понятия методического проектирования. Осуществле­ние (использование) методического проектирования позволяет ставить за­дачи развития учителя, адекватные задачам развития ученика в учебной де­ятельности.

Центральным моментом в выращивании способности к проектированию является реализация проекта, плана урока, потому что урок с точки зрения методического проектирования - это средство осознания и рефлексии спо­собов построения замысла' как совокупного действия [3], т.е. берутся мо­менты прошедшего урока (действия, реплики, иногда мимика) и вскрывает­ся их продуктивность, как если бы они лежали в замысле как продолжение спланированного открытого действия педагога [4].

Тогда ученик становится соавтором замысла, т.к. «продолжая» действие учителя, в смысле достраивания открытого действия, он изменяет ситуацию, задуманную заранее, побуждая взрослого к анализу и рефлексии, к измене­нию (улучшению) своего проекта.

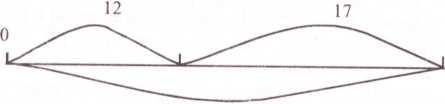
Следовательно, одним из модельных представлений субъекта методичес­кого проектирования может быть взаимодействующая пара «учитель — уче­ник», т.е. учитель, действующий планом, замыслом на ученика (точнее дей­ствующий учеником на собственный замысел, преобразуя его), и ученик, действующий учителем и в конечном итоге изменяющий тот же замысел, и есть тот сложный субъект развития в учебном взаимодействии. Предметом их совместной работы служит замысел урока.

Пример 1. При создании замысла урока учитель строит деятельность за двоих, удерживая в себе взаимодействие этой пары.

Пример 2. Ситуация, когда дети понимали себя, опробывая свои действия на «учителе», а учитель осознавал свои действия и представления, благодаря детям.

ЗАДАЧА. Необходимо из предложенных формул выбрать те, которые подходят к данному чертежу:

29



Разные мнения возникли на примере 29-17-12=0 Илья: Не подходит, т.к. О на чертеже нет.

У: А зачем нам ноль отдельно писать?

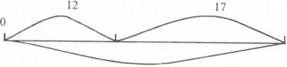
Даша: Так это же числа, а на числовом луче 0 есть.

Костя: Так 0 - это когда ничего нет.

Илья (удивленно): Как ничего, если там слева еще — 1 есть?

Дети недоумевают, учитель тоже (вроде как 0 ничто, а с другой стороны, состоит из -1 и 1).

Илья изображает правильно:



29

Илья: Почему 12 нарисовано наравне с 17?

Дети: Мерочки разные.

И: Тогда неправильно.

Маша: Но учительница ТАК сделала.

Костя: Я понял, это имя величины 12 и 17, как А и В.

У: Вообще-то это число, (и вдруг) а число это величина?

Д Число - это всегда чего-то каких-то частей, мерок, а они величины, зна­чит, число - это величина.

Анализ, проведенный после урока, показал, что учитель неосознанно подменил число величиной. Дети же еще числом как величиной не владеют, выделяют только некоторые свойства числа, тогда и возникает рассогласо­ванность в решениях - предполагаемом учителем и произошедшем на уро­ке. Примечательно то обоюдное стремление понять разные замыслы. Тогда и оказывается, что на уроке возникли задачи на связь количественного и порядкового аспекта числа, на сложение чисел, полученных при измерении разными мерками, впервые поставлен вопрос о расширении понятия числа. Видно, как расширился возможный замысел благодаря взаимодействию пары «учитель-ученик». Теперь задача педагога — оформить замысел урока как открытого действия [5].

В заключение можно сказать, что методическое проектирование являет­ся одним из способов реализации учебного сотрудничества педагога и, как замечают учителя, дает следующие эффекты:

* «Научилась слушать и слышать ученика на уроке; увидела себя и своих детей по-новому»;
* «Научилась видеть замысел свой и другого педагога через обсуждение»,
* «В ситуации тупика научилась осознавать свои действия, придумывать следующие шаги».

Список литературы:

1. Давыдов В.В. В чем различие педагогики и психологии развития // Мате­риалы 3-й научно-практ. конф. «Педагогика развития». - Красноярск, 1996.
2. Алексеев Н.Г. Формирование осознанного решения учебной задачи // Педагогика и логика. - М, 1993.
3. Васильев В.Г., Казакова Л .Г. Методическое проектирование в подготовке педагогов-профессионалов // Материалы 5-й научно-практ. конф. «Педа­гогика развития». - Красноярск, 1998.
4. Эльконин Б. Д. Л.С. Выготский - Д.Б. Эльконин: знаковое опосредство­вание и совокупное действие // Вопр. психологии. - 1996. -№ 5.
5. Генисаретский О.И. Деятельность проектирования // Тр. ВНИИТЭ. Вып. 61 «Теоретические и методологические исследования в дизайне». Избр. материалы. Ч 1.-Минск, 1990.

**Опубликовано**: материалы конференции Педагогика развития: замыслы, достижения, возможности. Красноярск, апрель, 2002, КГУ, Красноярск, 2002, С. 136 – 139.