

МЕТОДИКИ ИНТЕГРАЦИИ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ ЗНАНИЙ О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Мазниченко Марина Александровна

доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогического и психолого-педагогического образования, Сочинский государственный университет; e-mail: maznichenkoma@mail.ru

Платонова Анастасия Николаевна

учитель английского языка НОУ «Гимназия «Школа бизнеса», г. Сочи, аспирант Сочинского государственного университета; e-mail: cat_sochi@inbox.ru

В СТАТЬЕ ОПРЕДЕЛЕННЫ ОСНОВНЫЕ ТИПЫ ЗНАНИЙ О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, КОТОРЫЕ МОГУТ БЫТЬ ПРИМЕНЕНЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. ОБОСНОВАНА ПРОДУКТИВНОСТЬ ИХ ИНТЕГРАЦИИ УЧИТЕЛЕМ С ЦЕЛЬЮ ГУМАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ЕЕ МНОГОСТОРОННЕЙ РЕФЛЕКСИИ, КОРРЕКЦИИ И РАЗВИТИЯ, А ТАКЖЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА УЧИТЕЛЯ. ОПИСАНЫ И ПРОИЛЛЮСТРИРОВАНЫ КОНКРЕТНЫМИ ПРИМЕРАМИ МЕТОДИКИ И ПРИЁМЫ ИНТЕГРАЦИИ.

- педагогическая деятельность • учитель • типы знаний о педагогической деятельности
- интеграция учителем знаний о педагогической деятельности • направления и задачи интеграции • интегративные формы педагогического знания • методики интеграции
- гуманизация педагогической деятельности

Типы знаний о педагогической деятельности. Как показывают анализ научной литературы ([2, 4, 6, 8, 10] и др.), экспериментальные исследования ([3, 5, 7, 12, 13] и др.), учитель в своей деятельности опирается на многообразные типы знаний о педагогической деятельности, как научные, так и вненаучные.

Проведённый анализ позволил дифференцировать **четыре основных типа таких знаний** по источнику их получения:

- научные: источник — научное исследование;
- обыденные: источник — житейский опыт;
- художественно-образные: источник — художественное творчество;
- мифологические: источник — вера.

В каждом из типов можно дифференцировать **виды:**

- научные: предметные, методические; теоретические, нормативные, эмпирические (В.В. Краевский);

- обыденные: народная педагогика, житейские знания, интуитивные знания, практические знания как наиболее высокий уровень обобщения личного педагогического опыта;
- художественно-образные: художественная литература, кино, педагогическая публицистика, афористика, мемуаристика;
- мифологические: личная мифология, государственная идеология, астрология, эзотерические, религиозные знания.

Для каждого из названных типов характерны **специфические формы выражения знания:**

- научные: теории, концепции, закономерности, принципы, модели и т.д.;
- обыденные: житейские представления, выражающие их метафоры, пословицы, поговорки, анекдоты, сказки, специфические и неспецифические формы опыта и др.;
- художественно-образные: художественные образы, художественные типы, художественные метафоры в произведениях

литературы, живописи, публицистики, кино и т.д.;

- мифологические: архетип, мифологема, мифологический сюжет, религиозная заповедь, проповедь, откровение и др.

Использование учителями различных типов знаний о педагогической действительности

Обобщение имеющихся исследований использования учителями в своей деятельности различных типов знаний и проведение собственного исследования позволили сделать следующие **выводы**:

- учителя испытывают значительные трудности в практическом применении научных знаний, о чём свидетельствуют результаты тестирования предметных, методических, психолого-педагогических и коммуникативных компетенций учителей. В ряде случаев научные знания в процессе их осмысления и применения учителем упрощаются и искажаются, что не позволяет продуктивно реализовать ряд ценных научных теорий и идей (М.М. Елфимова [3], В.В. Сериков [10]);
- венаучные знания о педагогической действительности оказывают значимое влияние на деятельность учителя, но выступают как деструктивный фактор, так как не рефлексированы учителями, не осмысливаются с научно-педагогических позиций, целенаправленно не регулируется их использование.

Направления, формы и задачи интеграции учителем многообразных знаний о педагогической действительности. Выявленные факты актуализируют необходимость осмысления учителем различных типов знаний о педагогической действительности с научных позиций, их продуктивной интеграции в педагогической деятельности, определения направлений, форм и задач, разработки методик такой интеграции.

На основе проведённого анализа научной литературы и образовательной практики в качестве **основных направлений такой интеграции** нами выделены:

- выполнение различными типами знаний общих функций (развивающей, нормативной, регулятивной, эвристической, гностической);
- синтез знаний в реализации учителем основных функций педагогической деятельности: гностической, коммуникативной, организаторской, проектировочной;
- интеграция в решении актуальных педагогических задач: разработка индивидуального подхода к ребёнку, организация взаимодействия с «проблемным» учеником или классом, педагогическое общение, обобщение собственного педагогического опыта, нахождение нестандартных решений в ситуациях, в которых научные знания не дают ответа и т.д.
- использование различных типов педагогических знаний в роли педагогического средства (воспитательная роль художественной литературы, мифологичность восприятия действительности детьми, обыденные знания как базис для понимания и усвоения научных и т.д.).

Интегративными формами педагогического знания выступают:

- *Образы педагогической действительности, субъектов и ситуаций* (образы школы, идеального и реального учителя, учеников, родителей, администрации школы, педагогического взаимодействия, типовых ситуаций воспитания и обучения, конкретного класса, ученика, родителя и др.). Образ выступает синтезом научных и обыденных знаний, отношений и ценностей, выработанных на основе художественно-образных и мифологических знаний. В.В. Сериков отмечает в этой связи: «При выполнении профессиональных действий педагог ориентируется не на понятия, принципы и инструкции, а на собственный образ педагогической ситуации, в котором теоретические знания функционируют в неявном виде и существенно «дополняются» субъективным опытом, профессиональными диспозициями и взглядами» [10].
- *Профессиональные убеждения учителя* — «сплав» в сознании учителя различных типов знаний о педагогической дей-

ствительности, включая, в том числе, и неявные знания, представления, взгляды, установки, знания, основанные на опыте, жизненные убеждения, когнитивные и аффективные компоненты сознания. Профессиональные убеждения учителя определяются не только профессиональной подготовкой, усвоением научных знаний, но и школьной практикой (в т.ч. прошлым опытом учителей в качестве учащихся в школе), влиянием коллег, школьной обстановки и др.

- *Решения, принятые педагогом в той или иной ситуации* — они могут основываться только на научных или, например, обыденных знаниях либо (что чаще) выступать результатом их синтеза.
- *Специфические и неспецифические формы опыта* — реакции на те или иные действия учеников, педагогические стереотипы.
- *Сценарии взаимодействия с классом, конкретным учеником*, включающие анализ имеющейся ситуации (особенности ребёнка/класса, имеющиеся проблемы), постановку конкретной педагогической задачи, определение последовательности развёртывания временных, пространственных и социальных контекстов педагогического взаимодействия, определение последовательности и содержания видов деятельности педагога и воспитанников, проектирование сюжетной динамики педагогического взаимодействия, определение логической цепочки педагогического инструментария, описание методического обеспечения и планируемого результата.

Основными **задачами интеграции** в деятельности учителя различных типов знаний о педагогической действительности выступают:

- гуманизация познания учителем педагогической действительности как основания педагогической деятельности;
- решение возникающих у учителя проблем, которые не могут быть решены только с помощью научных знаний;
- стимулирование рефлексии — помощь учителю в обнаружении проблем педагогической деятельности, которые он не ви-

дит по причине ограниченности знаний и видения педагогической действительности;

- стимулирование саморазвития, самосовершенствования учителя как субъекта педагогической деятельности;
- коррекция и развитие, повышение результативности педагогической деятельности.

Методики интеграции учителем различных типов знаний о педагогической действительности. Для решения названных задач нами разработаны методики интеграции различных типов знаний о педагогической действительности. Приведём их описание и иллюстрации применения.

Методика гуманизации педагогической деятельности средствами многообразных знаний о педагогической действительности. Цель методики — расширение, углубление, гуманизация познания учителем педагогической действительности как основания педагогической деятельности. Методика заключается в том, что учителю предъявляются различные источники педагогических знаний и организуется осмысление их содержания с позиций гуманитарной педагогической парадигмы (восприятие личности воспитанника в её самобытности и неповторимости, стремление понять каждого ученика как воплощение общего, особенного и отдельного, признание права ребёнка на свободное развитие и проявление своих способностей, укрепление его веры в себя, опора на положительное в воспитании). Осмысление осуществляется с использованием различных **приёмов**:

- *Гуманитарная оценка действий учителя средствами ненаучных знаний о педагогической действительности.* Так, художественно-образные и религиозные знания представляют примеры анализа педагогических ситуаций как нравственных дилемм, в которых у учителя есть выбор между педагогически целесообразным и «человеческим», нравственным действием. Например, описанная в повести Л. Инсаровой «Война с аксиомой» ситуация, когда ученики пришли к классному руководителю попросить денег на железнодорожные билеты, чтобы уехать и начать вместе работать и жить в другом городе, так как родители против их отношений, любви.

- *Гуманитарный анализ образов педагогической действительности, созданных средствами различных типов знаний.* Например, образ учителя как «детоводителя», «проводника в мир культуры» (научный), «человека в футляре» (художественно-образный), «учителя жизни, наставника» (религиозный, эзотерический), «второй мамы» (мифологический — архетип матери), «образ любимого учителя из собственного детства» (обыденный). Анализируются диалектические по смыслу метафоры: например, «учитель-скульптор — учитель-садовник», «дети — маленькие ангелочки» — «дети — бесята, вредины, проказники»; «ребёнок как чистая доска»; «дитё что воск» — ребёнок рождается с уже сформированной душой. Продуктивным средством выступает также рефлексия (научно-гуманитарный анализ) сложившихся у педагога в собственном детстве образов детей, учителя, воспитания, школы. Образ учителя может быть осмыслен посредством анализа типов учителей, представленных в художественной литературе с позиций эффективности используемого ими стиля педагогического общения. Для анализа могут быть взяты типы учителей в повести Н.Г. Помяловского «Очерки бурсы», Л. Кассила «Кондуит и Швамбрания», Ю. Нагибина «Как трудно быть учителем» (авторитарный и либеральный стили), А.С. Макаренко «Флаги на башнях», «Педагогическая поэма», Г. Белых и Л. Пантелеева «Республика ШКИД» (либеральный и демократический стиль). Ещё одна вариация приёма — анализ исторического генезиса образов педагогической действительности в обыденном сознании, искусстве. Например, генезис образа детства в живописи: если в средневековой живописи, представленной иконописью, даже в образе маленького Иисуса Христа не обнаруживается детских черт, то в живописи эпохи Возрождения (картинах Л. да Винчи, Рафаэля, Микеланджело) отчётливо проявляется отношение к детству в ярких, разных картинах. Генезис образа ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в обыденном сознании: дети с ОВЗ, инвалиды недостойны жить в обществе (Древняя Спарта) — дети с ОВЗ могут обладать особыми пророческими способностями (сакральное отношение к юродивым в Средневековье) — дети с ОВЗ ничем не отличаются от остальных людей, нужно включать их в общество (развитые западные страны с гражданским обществом) — детей с ОВЗ нужно изолировать от общества (советские спецшколы для «дефективных» детей) — дети с ОВЗ (например, аутисты) могут внести значимый вклад в технологический прогресс общества (футуристический прогноз).
- *Гуманитарный анализ ненаучных текстов о педагогической действительности.* Так, в случае, когда учитель сомневается в правильности выбранной профессии, жизненного пути, можно предложить для научно-гуманитарного анализа рассказ А.П. Чехова «На подводе»: «Сельская учительница Мария Васильевна вынуждена работать в школе волею обстоятельств, которым она не в силах противостоять. Труд учителя в рассказе изображается как нечто сугубо прозаическое, не имеющее ничего общего с творчеством, отнимающее физические силы, здоровье, отупляющее, лишающее способности думать и мечтать, не дающее возможности самореализоваться, создать собственную семью» [1, с. 102]. В качестве контрастного примера можно привести образы учителей в рассказе А. Платонова «Песчаная учительница» (Мария Никифоровна), повести Дж. Апдайка «Кентавр» (Колдуэлл).
- *Гуманитарная интерпретация научных текстов* (приём разработан А.С. Роботовой). Так, Н.Е. Щуркова в своих научных текстах активно использует художественные метафоры, обращение к литературе, искусству, что делает такие тексты близкими и понятными педагогу. Например, эпитет «нежная» педагогика (педагогика нежности) сразу делает понятными для учителя основные идеи концепции. Для анализа в качестве образца высокой гуманитарности могут быть использованы тексты Г.И. Щукиной, А.С. Роботовой, Ш.А. Амонашвили, Д.В. Григорьева, С.Д. Полякова, В.В. Серикова, Р.Х. Шакурова, Н.Е. Щурковой и ряда других авторов.
- *Осмысление научных знаний о педагогической действительности с позиций личного опыта* — синтез научных и обыденных знаний с целью лучшего понимания научных понятий, соотнесения их с личным опытом педагога. При этом важно,

чтобы учитель не исказил смысл научного понятия, не упростил научные идеи настолько, что они теряют вложенный в них смысл. Так, В.В. Сериков отмечает неверное понимание практиками в результате доминирования обыденных знаний некоторых научных теорий и положений, в результате чего они остаются незамеченными, не внедряются в массовую практику: «К примеру, научно понимаемый деятельностный подход — фундаментальный принцип анализа и проектирования образовательных ситуаций — понимается значительной массой учителей примерно на уровне житейской поговорки: «Без труда не вытянешь рыбку из пруда» Отсюда учителя не видят разницы понятий «занять работой» на уроке и «организовать развивающую деятельность». Упрощённые интерпретации педагогических идей и понятий приводят к тому, что возникает иллюзия «очевидности», «простоты», «банальности» педагогического знания. В результате многие фундаментальные открытия в педагогике, а также на «стыке» педагогики и других наук часто остаются незамеченными» [10].

- *Актуализация духовного компонента знаний учителя о педагогической действительности.* Если научные знания о педагогической действительности имеют рациональный характер, как правило, эмоционально не окрашены и не формируют педагогическую веру, эмоционально-ценностное отношение учителя к педагогической действительности, духовный опыт, то художественно-образные, мифологические, религиозные знания в большей степени иррациональны и представляют духовный компонент педагогического знания.

Методика многосторонней рефлексии и проблематизации педагогической деятельности средствами многообразных знаний о педагогической действительности. Методический концепт — «от знания к проблеме». Цель — рефлексия педагогической деятельности — помочь учителю обнаружить проблемы, которые деструктивно влияют на ход и результаты его педагогической деятельности. С этой целью используются следующие **приёмы:**

- *Педагогическое осмысление проблематики образования, представленной в раз-*

ных источниках. Так, в фильме «Чучело» была обнаружена получившая впоследствии массовое распространение в образовательной практике проблема «буллинга» — травли ребёнка классом.

- *Приём «спектр мнений»* — предъявление учителю диаметрально противоположных мнений, выраженных разными типами знаний о педагогической действительности, по конкретной педагогической задаче. Например, по вопросу о широте кругозора педагога: (1) научная точка зрения «Когда кругозор учителя неизмеримо шире школьной программы, тогда он подлинный мастер, художник, поэт педагогического процесса» (В.А. Сухомлинский); (2) с позиций обыденных знаний: «Спросите учителя литературы, что такое логарифм, учителя математики — где находится остров Ява, и обоих — что такое валентность. Мы проводили этот тест часто, в громадных аудиториях, обнаруживая, в результате, что за пределами своего предмета учитель ничего не знает, не умеет и не может. И более того — все об этом знают, но считают вполне нормальным» (Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова); (3) религиозная позиция: «блаженны нищие духом, ибо их есть Царствие небесное»; (4) мифологическая позиция: «Учитель знает всё, отвечает на любой вопрос»; (5) эзотерическая позиция: с позиций антропософии (вальдорфской педагогики) учителю целесообразно вместе с детьми с азав изучать новый учебный предмет.
- *Приём «спектр предъявлений педагогической идеи».* Определённая педагогическая идея с целью принятия её учителем предъявляется ему в многообразных формах выражения с использованием разных типов знаний. Например, *идея о недопустимости оскорблений учеников учителем.* Научное предъявление: «Дидактике столь много в учебно-воспитательном процессе, что она стала привычным явлением, которое уже (к счастью) именно в силу своей обыденности не вызывает особо тяжёлых последствий. Дети научились сознательно или подсознательно ограждать свою психику от агрессии, грубости, оскорблений, давления путём ухода в себя, отключения от общения или каким-либо способом

приспосабливаться к требованиям учителя, умело имитируя ожидаемое этим учителем их состояние: внимательность, активность, покорность, раскаяние и т.д.» (Д.А. Белухин).

Научно-публицистическое предъявление:

«Спрашивают, что делать с ребёнком, если он начинает нецензурно ругаться, увидев одного из учителей. Хочется ответить: «Увольте этого учителя! Кардинально поменяйте в школе атмосферу отношения к ребёнку!» (О.С. Газман).

Художественно-образное предъявление:

«На уроке музыки Глафира Петровна строго сказала:

— Дети! Сегодня я вам продиктую новую песню. А вы записывайте всё очень тщательно, не пропуская ни единого словечка! Итак, начали! «Цып, цып, мои цыплятки...»

А в это время Петька Редькин решил пощекотать Владика Гусева. Владик взвизгнул и подпрыгнул. А Петька захихикал.

— Как вы себя ведёте? Безобразники! — рассердилась Глафира Петровна. — Вы у меня дождётесь! — И продолжала: — «Цып, цып, мои касатки, вы — пушистые комочки...»

А в это время Владик Гусев решил дать сдачи Петьке Редькину. И тоже его пощекотал. И теперь уже Петька взвизгнул и подпрыгнул. Глафира Петровна рассердилась ещё больше и крикнула:

— Совсем обнаглели! Распустились! Если не исправитесь, то ничего хорошего из вас не получится! Только хулиганы и бандиты! Срочно подумайте над своим поведением!

И стала дальше диктовать про цыплят.

А Петька Редькин подумал-подумал над своим поведением и решил его исправить. То есть перестал щекотать Владика и просто выдернул у него из-под носа тетрадку. Они начали тянуть несчастную тетрадку каждый к себе, и она в конце концов разорвалась. А Петька и Владик с грохотом свалились со стульев.

Тут терпение Глафиры Петровны лопнуло.

— Вон отсюда! Негодники! — закричала она страшным голосом. — И чтоб завтра же привели родителей!

Петька с Владиком чинно удалились. Глафире Петровне больше никто не мешал. Но она уже не могла успокоиться и всё повторяла:

— Накажу! Ух, накажу негодников! Надолго запомнят!

Наконец мы дописали песню, и Глафира Петровна сказала:

— Вот Ручкин сегодня хорошо себя ведёт. И слова, наверное, всё записал.

Она взяла мою тетрадь. И стала вслух читать. И лицо у неё постепенно вытягивалось, а глаза округлялись:

«Цып, цып, мои цыплятки, я вас накажу, вы у меня дождётесь! Цып, цып, мои касатки! Безобразники, как вы себя ведёте? Вы, пушистые комочки, совсем обнаглели! Мои будущие квочки! Из таких, как вы, вырастают бандиты и хулиганы! Подойдите же напиться и подумайте над своим поведением! Дам вам зёрен и водицы, и чтоб завтра же привели родителей! Ух, накажу этих негодников! Надолго запомнят!»

...Класс захлёбывался и всхлипывал от смеха. Но Глафира Петровна и не улыбнулась.

— Та-ак, Ручкин, — произнесла она металлическим голосом. — За урок тебе — двойка. И чтоб без родителей ты в школу не являлся.

...Ну за что, спрашивается, двойка? За что родителей в школу? Я же записывал всё, как просила Глафира Петровна! Ни словечка не пропустил» (М. Дружинина).

Обыденное предъявление — в форме анекдота:

На уроке:

— Так, дети, пишите: человек с детства должен быть хорошо воспитан, чуток, вежлив и отзывчив.

— Как, как?

— Для дебилов повторяю: чуток, вежлив и отзывчив.

Религиозное предьявление: «Не судите, да не судимы будете» (Евангелие от Матфея).

- *Написание эссе о школе, учениках, учителях.* Презентация эссе на методическом семинаре или заседании методического объединения учителей позволяет сравнить образы одной школы, одного класса, конкретного ученика, сложившиеся у разных педагогов, сравнить свой образ с образами коллег. Возможная тематика эссе: «Лучший учитель в моей жизни», «Почему я выбрал профессию учителя», «Я и мои отношения с коллегами», «Мои отношения с учениками» (вариация — с 5А классом), «Поколение Z: что изменилось в детях за последние десятилетия?», «Лучший метод — тот, который нравится ребёнку или признаётся целесообразным учителем?» и др. Для написания эссе учителям рекомендуется использовать современные научно-педагогические теории, публикации в методических журналах, СМИ, фильмы, произведения художественной литературы, личный опыт и другие источники. Эссе могут быть написаны по результатам индивидуального просмотра художественного фильма (например, «Современное прочтение фильма «Весна на Заречной улице», «Фильм «Чучело» и современное явление буллинга в школах России и Запада» и др.).

Методика поиска нестандартных решений педагогической проблемы средствами различных типов знаний о педагогической действительности. Методический концепт — «от проблемы к знаниям». *Цель* — помочь учителю решить имеющиеся у него проблемы педагогической деятельности с использованием потенциала различных знаний о педагогической действительности. Для достижения цели используются следующие **приёмы**:

- *Эвристическая беседа* — непосредственное (рефлексивное) обсуждение с учителем имеющейся у него проблемы и опосредованное подведение учителя к осознанию и осмыслению проблемы с позиций разных типов знаний о педагогической

действительности. Например, проблема опозданий учеников. С научных позиций необходимо использовать метод приучения — приучать к дисциплине. С эзотерических позиций (антропософия) можно предложить родителям укладывать детей спать на полчаса раньше. С обыденных позиций можно, используя поговорку «Время — деньги», научить учеников ценить собственное время и время учителя.

- *Полипарадигмальный анализ педагогической ситуации.* Например, ситуация, описанная в повести Л. Инсаровой «Война с аксиомой»: спортсмены, победители региональных соревнований по баскетболу Политыко и Сапогов приходят в класс к молодой классной руководительнице Марине Владимировне. Они решают, что им в силу спортивных заслуг позволено пропускать уроки, не делать домашние задания и сделать слабого ученика (Лайкина) фактически своим рабом, который исполняет всё, что скажут. Марина Владимировна, несмотря на заслуги спортсменов, устраивает коллективное обсуждение поступков Политыко в классе, на котором принимается жёсткое решение исключить его из комсомола и запретить заниматься спортом, что привело к нервному срыву и попаданию ученика в больницу. Действия учителя осудила директор школы и предложила уволиться. С позиций педагогической науки действия Марины Владимировны в отношении Политыко могут быть оценены как негуманные. Анализ с позиций религиозного принципа «Не сотвори себе кумира» может оправдать действия учителя. С позиций эзотерических знаний они могут быть оценены как грубое вмешательство в духовный мир личности. Однако с позиций житейских, обыденных знаний, личного опыта учительницы, человеческих позиций — это правильные действия, и их можно оправдать.
- *Характеристика ученика с позиций различных типов знаний о педагогической действительности.* При составлении характеристики можно использовать научные (психологические и возрастные особенности), обыденные (личный опыт взаимодействия разных учителей с этим ребёнком), мифологические (позитивный миф о ребёнке), религиозные (греховная

и Божественная сущность человека), художественно-образные (изображение сходного типа ребёнка в литературных произведениях, фильмах) знания.

- *Сценирование педагогического взаимодействия (с учеником, классом) с позиций различных типов знаний о педагогической действительности.* Процедура сценирования включает анализ исходных сценариев ученика и учителя, лежащих в их основе мифов, архетипов, ценностей, выбор ключевой стратегемы (с опорой не только на научные, но и, возможно, религиозные, эзотерические, мифологические, художественно-образные знания).

Методики саморазвития учителя средствами многообразных знаний о педагогической действительности. Для успешности педагогической деятельности в современных условиях необходимо поставить учителя в такие условия, чтобы он смог сначала образовывать и воспитывать себя, а потом лишь других, не культивируя приоритет собственных знаний [14, с. 69]. *Цель методики* — стимулирование саморазвития учителя как субъекта педагогической деятельности через предьявление образцов и способов саморазвития. Данная цель достигается применением комплекса **приёмов**:

- *Предьявление и анализ примеров саморазвития учителя из различных источников.* В качестве иллюстрации приведём пример статьи «Не считайте меня придурком» в журнале «Моя семья»: «Мы всей семьёй гуляли в соседнем парке. Двухлетний внук вёл на поводке нашего любимца аффенпинчера Атома <...> Впереди появилась фигура велосипедиста. Он довольно странно двигался навстречу: то заваливался на бок, то останавливался, потом снова начинал движение, неуклюже поворачивал и снова заваливался. Велосипед перемещался с одной стороны дорожки на другую примерно в таком же хаотичном режиме, что и мой

внук. «Да он пьян», — первое, что пришло в голову. — Мужчина учится ездить, — предположила дочка. — Наверное, этот человек бо-

лен, — сказал зять. Мы решили сойти с дорожки, чтобы разминуться с бесстыдно двигавшимся велосипедом. Как раз в этом месте с обеих сторон находится болотце, и нам пришлось остановиться на узкой полоске земли между топью и асфальтом. Велосипедист поравнялся с нами и остановился. Это был мужчина лет сорока, в джинсах и свитере, его вытянутое лицо ещё больше удлиняла борода клином, а тонкий нос украшали очки. — Хай! — поприветствовал он нас. Мы улыбнулись и поздоровались. — Не подумайте, что я придурок, — неожиданно сказал мужчина, наверное, догадавшийся о причине нашей остановки. — Вас удивила моя манера езды? Дело в том, что я провожу эксперимент, изучаю, насколько быстро меняется реакция мозга, если изменить привычные вещи. Оказалось, мужчина работает учителем математики в школе рядом с парком. И он переделал рулевую систему велосипеда: теперь, если повернуть руль вправо, колесо повернётся влево, и наоборот. Мозг противится восприятию этого факта, и возникает замешательство. — Думаю, с помощью тренировок я смогу контролировать ту часть своей личности, которая кажется человеку неконтролируемой. Нужно просто над этим поработать, — ознакомил нас со своей идеей учитель математики. Мы сказали, что это интересный эксперимент, пожелали ему удачи. <...> Этого учителя мы видели ещё раз четыре, он ездил всё так же. А потом мы отправились отдыхать. Каково же было наше удивление, когда, вернувшись через месяц, встретили в парке старого знакомого — он уверенно ехал на велосипеде, без всяких зигзагов и остановок. Мы поздравили его с успехом, спросили, сколько времени он тренировался, чтобы мозг начал воспринимать повороты руля по-новому. Он ответил, что ежедневно ездил на велосипеде по полчаса в течение 72 дней. Это был его эксперимент, направленный на познание себя. А сейчас он обдумывает другой, тоже касающийся постижения своих возможностей»¹. С позиций педагогической науки описанный пример саморазвития не может быть оценен как нормативный, так как объектом саморазвития не выступали профессионально значимые качества личности учителя. С позиций религиозных знаний

¹ Быстримович В. Не считайте меня придурком // Моя семья. 2019. № 5 [Электронный ресурс]. Режим доступа http://moysemya.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=12453:2019-02-04-11-11-02&catid=105:2011-08-19-07-11-23&Itemid=180

эта ситуация также не может быть высоко оценена, так как совершенствование педагога не было связано с развитием добродетелей, духовно-нравственных качеств. С позиций обыденных знаний этот пример вообще может быть расценен как глупость, пустая трата времени. Однако с позиций личной мифологии учителя научиться контролировать неконтролируемую часть своей личности — очень важное достижение, помогающее повысить самооценку, принять себя, возможно, справиться с травмирующей ситуацией, в которой учителю не удалось подчинить свои действия собственной воле.

- *Самоанализ личностных качеств учителя с позиций различных типов знаний.* Многообразные типы знаний о педагогической действительности способствуют пониманию учителем диалектики влияния личностных особенностей на результативность педагогической деятельности: так, с позиций научно-педагогических знаний чрезмерная доверчивость педагога и некоторая «чудаковатость» может быть оценена как не способствующее успешности педагогической деятельности качество (препятствует обнаружению и предупреждению девиантных поступков учеников), ещё более критично оно может быть оценено с позиций обыденных знаний (учитель-«простачок», легко попадающийся на уловки учеников), однако с позиций религиозных знаний — это добродетель («будьте как дети, и войдёте в царство небесное»), данное качество представлено в положительных образах учителей в повести Дж. Апдайка «Кентавр» (Колдуэлл), в фильме «Большая перемена» (образ учителя Нестора Петровича).
- *«Перезагрузка» личности учителя, изменение мотивов и смыслов педагогической деятельности в результате знакомства («погружения») в религиозную или эзотерическую концепцию, прочтения литературного произведения, просмотра фильма, анализа имеющихся обыденных знаний и т.д.* «Перезагрузка» может также произойти в результате психоанализа травмирующей ситуации, личностного мифа педагогической деятельности, осознания учителем индивидуальной травмы, которая определяла логику его жизненно-

го и профессионального пути и с которой он вступил в мир образования, педагогическую деятельность. Ещё один способ — анализ обыденного опыта воспитания в семье и обучения в школе. Учителю предлагается роль исследователя опыта воспитания своих родителей, а также личного опыта, который он приобрёл за годы обучения в школе, и того, как этот опыт влияет на его сегодняшнюю педагогическую деятельность. Задача исследования — не просто констатировать положительное и отрицательное в детском опыте, но и посмотреть на него с профессиональной точки зрения и попытаться составить ретроспективный анализ обыденного опыта воспитания, переосмыслив его.

- *Саморазвитие профессионально значимых качеств средствами интеграции знаний о педагогической действительности.* Так, например, развитию педагогической тактичности, гуманности (принцип «Не навреди») способствует интеграция научных (требования к личности педагога, концепция гуманистического воспитания), религиозных (принципы «непротравления злу насильем», «не делай другому того, чего не желаешь себе»), художественно-образных (образы гуманных учителей: Нестора Петровича в фильме «Большая перемена», Марины Владимировны в повести Л. Инсаровой «Война с аксиомой», Колдуэлла в романе Дж. Апдайка «Кентавр» и др.) знаний. Педагогический оптимизм развивается посредством интеграции научных (принцип опоры на положительное), религиозных (божественная природа человека), эзотерических (вера в реинкарнацию, представление о том, что ребёнок приходит в мир со сформировавшимся прошлыми жизнями эфирным телом (душой), мифологических (позитивный миф о ребёнке, романтизация образа учеников), художественно-образных (примеры из фильмов, художественной литературы, в которых учителю удалось сделать человека из казалось бы невоспитанного ученика («Флаги на башнях» и «Педагогическая поэма» А.С. Макаренко).

Методика коррекции и развития педагогической деятельности средствами многообразных знаний о педагогической действительности. Цель — совершенствование

педагогической деятельности через предъявление образцов и способов из разных источников. Специфика педагогического сознания состоит в том, что оно действует в тех областях человеческой жизни, где точность и категоричность выводов не всегда принципиально нужны, а возможности свершения ошибок несут в себе огромный потенциал, ибо «только мыслящий человек может ошибаться» [9, с. 370]. Возможности свершения ошибок ведут к становлению культуры незнания и, наоборот, мнимая культура всезнания порождает снобизм, неспособность принятия чужого мнения, идеологический монолизм. Однако педагогическая наука отдаёт приоритет нормативному знанию, описанию идеализированной педагогической реальности (как должен поступать педагог). В анализе педагогических ошибок и коррекции педагогической деятельности могут помочь обыденные (народная педагогика, личный опыт), религиозные (описание грехов и слабостей человеческих), эзотерические (ошибка как путь к прозрению), мифологические (ошибка как органичная часть моей личности, моего личного мифа о себе) знания. Интеграция этих знаний с целью коррекции педагогической деятельности осуществляется посредством следующих **приёмов**:

- *Анализ ошибочных с позиций педагогической науки, но приведших к положительному результату действий педагога в конкретной ситуации.* Например, игра учителя Лидии Михайловны с учеником на деньги «в чику» в рассказе В. Распутина «Уроки французского», игра учительницы Кэрри в покер с учеником коррекционного класса, чтобы научить его считать и пробудить жажду к знаниям в фильме «Вечерняя школа», применение А.С. Макаренко в «Педагогической поэме» меры физического насилия в отношении ученика (удар по лицу) с целью вызвать «эмоциональный взрыв», утвердить свой педагогический авторитет.
- *Обнаружение и исправление педагогических ошибок посредством различных типов знаний о педагогической действительности.* Например, ошибка в отношении к ученику (унижение, оскорбление), совершенная по причине личной травмы, может быть осознана и исправлена учителем в ходе тренинга по проживанию травмирующей ситуации, посредством изуче-

ния религиозной и эзотерической литературы, чтения книг и просмотра фильмов.

- *Использование эвристического потенциала различных типов знаний о педагогической действительности для генерирования новых педагогических знаний.* Так, в последнее время в электронных СМИ активно обсуждается проблема общения учителей с учениками в социальных сетях: имеет ли педагог право выкладывать в социальных сетях снимки в купальнике, личные фото, добавлять в друзей своих учеников. Данная проблема пока не нашла должного отражения в педагогической науке. Отдельные решения можно обнаружить в практике управления школами (так, в приложении к рабочему контракту с учителем в Китае указывается на нежелательность общения учителя с учениками в социальной сети WeChat). В Интернет-публицистике можно найти и проанализировать с педагогических позиций мнения учителей по данной проблеме, например, такие как: (1) «Я не размещаю фото в купальниках или мини-юбках. Вообще, как только я хочу что-то личное запостить, я вспоминаю своих собственных преподавателей. Например, я хочу разместить фото из отпуска, но перед этим я представляю: вот сейчас я открываю «Фейсбук», а там мой бывший профессор по Средним векам в трусах в море. Хочу я видеть такую фотографию? Нет. Почему тогда мои ученики должны видеть меня в купальнике на море?». (2) «Я не обсуждаю в соцсетях политику, религию и никогда не пишу постов из серии «Как жить». Для учеников, особенно если мы говорим о школьном возрасте, это может быть настоящей инструкцией к действию. Я жалела несколько раз, что постила какие-то личные детали своей жизни. Это было, когда я только начинала преподавать. Я как-то написала что-то из серии «Многие любят начинать свой день с кофе и сигарет», совершенно не подумав, что у меня в друзьях уже есть пара учеников. Так вот, одна ученица мне в личные сообщения написала: «Я тоже, только мама не разрешает». (3) «Считаю, что учитель, тем более молодой, должен быть открыт для своих учеников. Я хочу, чтобы они имели возможность видеть, что я такой же человек со своей страницей «ВКонтакте» и интересами

помимо школы. Если ученики посылают мне запросы на добавления в друзья, я их принимаю без исключения». Анализ приведённых мнений на методическом объединении учителей по вопросам «Социальные сети — это только средство личного общения или может выступить и педагогическим средством? Может ли учитель, классный руководитель использовать социальные сети для обучения, воспитания, общения с родителями? Как разделить использование социальных сетей в личных и профессионально-педагогических целях? Как влияет общение учителя с учениками в социальных сетях на их непосредственное взаимодействие на уроке, во внеучебное время?» — может послужить стимулом для генерирования учителями новых педагогических знаний о продуктивном использовании потенциала социальных сетей в воспитании и обучении школьников.

Реализация описанных методик позволяет совершенствовать интегральные характеристики личности учителя (готовность к интеграции различных типов знаний о педагогической деятельности, индивидуальный стиль деятельности, профессиональная позиция, профессиональные убеждения, субъективная педагогическая реальность) и показатели педагогической деятельности учителя (гуманистическая направленность; рефлексивность; проблемный характер; инновационность). □

Литература

1. *Бурдина С.В., Мокрушина О.А.* Изображение школы в русской литературе XIX века: основные тенденции // Вестник Пермского университета. Серия «Российская и зарубежная филология», 2014. — Вып. 2 (26). — С. 99–108.
2. *Дьяченко Л.С.* Научное и внеучебное педагогическое знание: сопоставление понятий [Текст] / Л.С. Дьяченко // Актуальные проблемы теории и истории педагогики. — Витебск, 2006.
3. *Елфимова М.М.* Теоретико-методические основы мифокоммуникационного тренинга в работе с учителями [Текст] / М.М. Елфимова // Материалы XIV Международной конференции молодых учёных «Человек в мире. Мир в человеке: актуальные проблемы философии, социологии, политологии и психологии». — Пермь, 2011.
4. *Лызь Н.А.* Виды и формы педагогического знания // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. — 2014. — № 6. — С. 40–48.
5. *Мынбаева А.К.* Педагогические стереотипы в профессиональной деятельности: за и против [Текст] / А.К. Мынбаева, И.Ш. Курманова // Вестник КазНУ. Серия «Педагогические науки». — № 2 (36). 2012. — С. 33–44.
6. *Наговицын А.Е.* Влияние различных типов мышления (мифологического, религиозного, научного) на педагогический и воспитательный процесс [Текст] / А.Е. Наговицын // Религия и нравственность в секулярном мире: Матер. науч. конф. — СПб: Санкт-Петербургское философское общество, 2001. — С. 124–130.
7. *Рафф С.Е.* Педагогическое взаимодействие как объект диагностики и коррекции [Текст]: Дисс... к.п.н. 13.00.01. — Казань, 1994. — 233 с.
8. *Роботова А.С.* Художественно-образное познание педагогической действительности средствами художественной литературы: автореф. дисс... д.п.н. 13.00.01. — СПб, 1996. — 38 с.
9. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. — М.: Педагогика, 1989: В 2 т. — Т.1. — 486с.
10. *Сериков В.В.* Педагогическое знание и педагогическая деятельность: взаимосвязь, коллизии, развитие: доклад на заседании Бюро Отделения философии образования и теоретической педагогики [Электронный ресурс] // Режим доступа <http://www.instrao.ru/index.php/content-page/275-priglashaem-k-obsuzhdeniyu/2301-doklad-serikova-vladislava-vladislavovicha-na-temu-pedagogicheskoe-znanie-i-pedagogicheskaya-deyatelnost-vzaimosvyaz-kollizii-razvitie>. Дата обращения 17.02.2019.
11. *Сутырина Т.А.* Миссия педагогической публицистики в образовании // Педагогическая наука. 2010. № 3 (71). С. 114–122.
12. *Тюнников Ю.С., Мазниченко М.А.* Педагогическая мифология как область теоретического знания: некоторые актуальные проблемы. Наука и школа. — 2004. — № 5. — С. 16.

13. Ушаков К., Фишбейн Д. Базовые представления педагогического сообщества // Директор школы. — 2005. — № 2. — С. 10–13.
14. Шурухина Т.Н. Содержание и средства формирования целостности педагогического сознания у будущих учителей в процессе вузовской профессиональной подготовки: Дисс... к.п.н. 13.00.01. — СПб, 2000. — 235 с.
8. Robotova A.S. Hudozhestvenno-obraznoe poznanie pedagogicheskoy dejstvitel'nosti sredstvami hudozhestvennoj literatury: avtoref. diss...d.p.n. 13.00.01. — SPb, 1996. — 38 s.
9. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshchej psihologii. — M.: Pedagogika, 1989: V 2 t. — T.1. — 486s.
10. Serikov V.V. Pedagogicheskoe znanie i pedagogicheskaya deyatel'nost': vzaimosvyaz', kollizii, razvitie: doklad na zasedanii Byuro Otdeleniya filosofii obrazovaniya i teoreticheskoy pedagogiki [EHlektronnyj resurs] // Rezhim dostupa <http://www.instrao.ru/index.php/contentpage/275-priglas-haem-k-obsuzhdeniyu/2301-doklad-serikova-vladislavvladislavovichana-temu-pedagogicheskoeznanie-i-pedagogicheskaya-deyatelnostvzaimosvyaz-kollizii-razvitie>. Data obrashcheniya 17.02.2019.

Literatura

1. Burdina S.V., Mokrushina O.A. Izobrazhenie shkoly v russkoj literature XIX veka: osnovnye tendencii // Vestnik Permskogo universiteta. Seriya «Rossijskaya i zarubezhnaya filologiya, 2014. — Vyp. 2 (26). — S. 99–108.
2. D'yachenko L.S. Nauchnoe i vnauchnoe pedagogicheskoe znanie: sopostavlenie ponyatij [Tekst] / L.S. D'yachenko // Aktual'nye problemy teorii i istorii pedagogiki. — Vitebsk, 2006.
3. Elfimova M.M. Teoretiko-metodicheskie osnovy mifokommunikacionnogo treninga v rabote s uchitelyami [Tekst] / M.M. Elfimova // Materialy XIV Mezhdunarodnoj konferencii molodyh uchyonih «Chelovek v mire. Mir v cheloveke: aktual'nye problemy filosofii, sociologii, politologii i psihologii». — Perm', 2011.
4. Lyz' N.A. Vidy i formy pedagogicheskogo znaniya // Municipal'noe obrazovanie: innovacii i eksperiment. — 2014. — № 6. — S. 40–48.
5. Mynbaeva A.K. Pedagogicheskie stereotipy v professional'noj deyatel'nosti: za i protiv [Tekst] / A.K. Mynbaeva, I.SH. Kurmanova // Vestnik KazNU. Seriya «Pedagogicheskie nauki». — № 2 (36). 2012. — S. 33–44.
6. Nagovicyn A.E. Vliyanie razlichnyh tipov myshleniya (mifologicheskogo, religioznogo, nauchnogo) na pedagogicheskij i vospitatel'nyj process [Tekst] / A.E. Nagovicyn // Religiya i npravstvennost' v sekulyarnom mire: Mater. nauch.konf. — SPb: Sankt-Peterburgskoe filosofskoe obshchestvo, 2001. — S. 124–130.
7. Raff S.E. Pedagogicheskoe vzaimodejstvie kak ob'ekt diagnostiki i korrekcii [Tekst]: Diss... k.p.n. 13.00.01. — Kazan', 1994. — 233 s.
11. Sutyryna T.A. Missiya pedagogicheskoy publicistiki v obrazovanii // Pedagogicheskaya nauka. 2010. № 3 (71). S. 114–122.
12. Tyunnikov Yu.S., Maznichenko M.A. Pedagogicheskaya mifologiya kak oblast' teoreticheskogo znaniya: nekotorye aktual'nye problemy. Nauka i shkola. — 2004. — № 5. — S. 16.
13. Ushakov K., Fishbejn D. Bazovye predstavleniya pedagogicheskogo soobshchestva // Direktor shkoly. — 2005. — № 2. — S. 10–13.
14. Shuruhina T.N. Soderzhanie i sredstva formirovaniya celostnosti pedagogicheskogo soznaniya u budushchih uchitelej v processe vuzovskoj professional'noj podgotovki: Diss... k.p.n. 13.00.01. — SPb, 2000. — 235 s.