

МЕТАВООБРАЖЕНИЕ В СТРУКТУРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ: РЕФЛЕКСИВНО-РЕГУЛЯТИВНЫЙ ПОДХОД

Шаров А. С.

ФГБОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск, Россия (644099, г. Омск, наб. Тухачевского, 14), e-mail: sharov@omgpu.ru

Компетентность в данной статье понимается как эффективность саморегуляции активности субъектов в процессе педагогического взаимодействия в достижении некоторого результата, которая детерминирована стремлением к значимости, к успеху в профессиональной деятельности. Эффективность саморегуляции субъектов образовательного процесса во многом определяется степенью развитости рефлексивных механизмов, посредством которых реализуется всякая психическая активность человека, как динамической и самоорганизующейся системы. Целостным проявлением этой активности выступает метаобразование, которое с позиции рефлексивно-регулятивного подхода является системообразующим процессом в структуре педагогической компетентности. В метаобразении происходит внутренняя работа по обживанию вероятных линий поведения, а также "наработка" продуктивных схем педагогического взаимодействия, что обеспечивает возможность перспективного "видения" реального педагогического взаимодействия, специфической чувствительности и эффективной саморегуляции.

Ключевые слова: компетентность, рефлексия, метаобразование, педагогические способности, специфическая чувствительность, саморегуляция.

METAIMAGINATION IN THE STRUCTURE OF PEDAGOGICAL COMPETENCY: REFLEXIVE AND REGULATION APPROACH

Sharov A. S.

Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia (644099, Omsk, Naberezhnaya Tukhachevskogo, 14), e-mail: sharov@omgpu.ru

According to the article competency is understood as the efficiency in self-regulation of person's activity in the process of pedagogical interaction with reaching a result. This activity is determined to aiming to importance, success in professional activity. Efficiency in self regulation of person's educational process depends on the level of development of reflexive mechanisms by which the psychological activities of a person are realized as a dynamic and self-regulated system. Meta imagination is presented as holistic view and it is backbone process in pedagogical competence structure. Inner work is performed in the metaimagination to adopt possible ways of activities and develop efficient schemes of pedagogical interaction that make it possible to develop perspective "sight" of the pedagogical interaction, specific sensitivity and effective self-regulation.

Key words: competency, reflection, metaimagination, pedagogical skills, specific sensitivity, self-regulation.

В последнее время происходит переориентация образования от знаниевой парадигмы к компетентностной. Реализация компетентностного подхода в профессиональной подготовке педагогических кадров является достаточно насущной задачей. Однако его осуществление сталкивается с рядом проблем, которые не были решены ещё при реализации знаниевой парадигмы. Эта позиция не лишена оснований, поэтому проблема практико-ориентированного понимания профессиональной подготовки педагогических кадров остается достаточно актуальной.

Решение проблемы следует начинать с понимания компетентности, т.к. это базовая категория профессионального образования, за которой должна лежать теория, а не просто описание содержания. В исследованиях по проблемам компетентностного подхода отмечается сложность, многомерность и неоднозначность трактовки как самих понятий компетенции,

компетентность, так и основанного на них подхода к процессу и результату образования. Другими словами, фиксируется необходимость продолжения широкого и системного теоретико-методологического и эмпирического изучения этих проблем.

Анализ отечественной и зарубежной литературы (В. С. Леднев, Н. Д. Никандров, Дж. Равен, М. В. Рыжаков) приводит к тому, что, во-первых, компетентность понимается комплексно, как структура, слагаемая из различных частей – совокупности знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления конкретной профессиональной деятельности; свойств личности и потенциальной способности индивида справляться с различными задачами. При этом наблюдается взаимодействие когнитивных и аффективных навыков, наличие мотивации и соответствующих ценностных установок (И. А. Зимняя). По большому счету системное понимание компетентности предполагает разработку теории, которая все структурные компоненты компетентности соединила бы в нечто качественно целое, но такой теории не предложено. Хотя здесь не лишним будет отметить высказывание Джона Равена, который считал, что компетентность в отличие от привычных знаний, умений и навыков можно измерять только с учетом мотивации на соответствующее достижение [7]. А говоря более широко – стремления человека к самореализации и нацеленность на результат. Но мотивационный аспект не рассматривается как системообразующее основание целостного понимания компетентности.

Во-вторых, компетентность трактуется как механизм преобразования знаний в профессиональные действия, что проявилось в работе В.-Д. Веблера и М. М. Кашапова, так они пишут: «Под компетентностью мы понимаем способность человека преобразовывать свои знания в профессиональные действия (умения и навыки), обеспечивающие стабильно высокие результаты деятельности и позволяющие достигать поставленные цели в конкретной ситуации» [2; 13]. Основной здесь является проблема преобразования знаний в действия? Ответом на этот вопрос будет соответствующая теория, например, теория экстерниоризации или саморегуляции. Авторы же лишь косвенно указывают, что таким механизмом самораскрытия является процесс позитивного реструктурирования своего опыта, т.е. освоение, обобщение и вербализация практически ориентированных умственных действий, изменение принципов его организации и практической реализации. Тем не менее, сам процесс позитивного реструктурирования опыта требует прояснения. Пожалуй, единственное, что можно сказать на этот счет, так это то, что данный процесс рефлексивен в своей основе (Дж. Локк) и происходит во внутреннем мире человека, но вот что это за процесс, остается неясным.

В-третьих, один из подходов к пониманию компетентности лежит в области способностей человека, что вполне оправдано по причине того, что одним из важнейших

признаков способностей выступает эффективность выполнения или регуляции деятельности (Б. М. Теплов). В психолого-педагогической литературе понимание педагогических способностей по большей части описательно, т.е. идет перечисление того, чем должен обладать современный и эффективный учитель. В этом отношении подход к педагогическим способностям Н. В. Кузьминой отличается теоретической проработанностью и перспективностью. Однако и здесь возникает вопрос о теоретическом осмыслении ключевого понятия "специфической чувствительности" к педагогической деятельности, а также к субъекту и объекту взаимодействия. В чем суть этой специфической чувствительности не раскрывается, но так или иначе специфическая чувствительность связывается с рефлексией [5] и саморегуляцией педагогической деятельности.

Обобщая выше перечисленные подходы, можно сказать, что компетентность – это эффективность саморегуляции (регуляции) активности субъектов в процессе педагогического взаимодействия в достижении некоторого результата, которая детерминирована мотивацией, стремлением к самореализации, а в рамках нашего подхода стремление к значимости [8]. В этих процессах психологический механизм саморегуляции реализует и раскрывает переход знаний как рефлексивно оформленных смысловых моделей реальности в различные виды внешней и внутренней активности. Это возможно в силу того, что смысл выступает вероятностным конструктом регулятивной активности, который выражает значимое для человека и меру вероятности реализации этой значимости [9]. По сути, в процессах саморегуляции осуществляется актуализация знаний как рефлексивно оформленного содержания смысловой сферы человека в активности, т.е. в представлениях и чувствах, в конкретных действиях и поступках, в мыслях и предчувствиях. Конативный аспект саморегуляции ассоциируется с деятельностной стороной взаимодействий педагога с учащимися и осуществляется, прежде всего, на уровне конкретных операций. Тогда как аффективно-когнитивная активность педагога в большей степени связана с тактическим и стратегическим уровнями саморегуляции педагогической деятельности.

Эффективность саморегуляции субъектов образовательного процесса во многом определяется степенью развитости самих рефлексивных механизмов, посредством которых реализуется всякая психическая активность человека как динамической и самоорганизующейся системы (У. Матурана, Ф. Варела). Целостным проявлением когнитивно-аффективной активности выступает воображение, а так как оно является сквозным психическим процессом (Л.М. Веккер) или главной способностью человека (И. Кант, Х. Ортега-и-Гассет), в которой сопрягаются внешний и внутренний миры жизнедеятельности, то его должно называть метавоображением.

Другими словами, изучение метавоображения с онтологических позиций, как главной

способности человека в его отношениях с миром, достаточно перспективно, особенно это касается психолого-педагогических исследований, так как позволяет выйти не только на конструктивное изучение взаимосвязи внутреннего и внешнего миров, но и, опираясь на их единство в саморегуляции педагогической деятельности, определить и объяснить ключевые компетентности в образовательном процессе. К сказанному следует добавить и то, что процесс саморегуляции осуществляется в определенном контексте, каковым для человека выступает его метаобразование как некоторый хронотоп возможных горизонтов сопряжения, понимания и толкования своего поведения. На что в последнее время обращает внимание А. А. Вербицкий и В. Г. Калашников, определяющие контекст как общепсихологическую категорию, "пронизывающую" активность человека и влияющих на особенности восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации как целого и входящих в него компонентов [3; 9]. Для нас функции контекста выполняет метаобразование, в хронотопе которого происходит не только саморегуляция педагогической деятельности, но и сопряжение субъектов образовательного процесса. Это нашло подтверждение и в рамках синергетической парадигмы (У. Матурана, Ф. Варела). Так, в соответствии с идеями автопоэзиса, всякая живая система не просто занимает определенную нишу в окружающем мире, но своё окружение она имеет второй раз уже внутри себя, для того чтобы иметь постоянную возможность работать со своим внутренним миром и предвосхищать развитие событий. Что особенно важно в развиваемом нами подходе к метаобразению, посредством которого реализуются педагогические способности учителя. На это в своё время обращал внимание В. А. Крутецкий, когда писал о педагогическом воображении, – это способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащихся с представлением о том, что из ученика получится в будущем, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника.

Рефлексивный аспект метаобразования как ключевой компетентности в профессиональной подготовке учителя рассматривает Н. В. Кузьмина [5], в связи с этим в структуре педагогических способностей ею выделяются два ряда признаков, которые имеют одну общую черту – специфическую чувствительность. Так, специфическая чувствительность педагога как субъекта деятельности к объекту, процессу и результатам собственной педагогической деятельности, может проявиться лишь в метаобразении, в рефлексивных процессах различения и тождества конкретной педагогической деятельности и её виртуального проекта, который есть развернутая во времени смысловая схема. Тогда специфическая чувствительность педагога к учащемуся прямо связана с процессом видения и составляет перцептивно-рефлексивные способности, обращенные к объекту-субъекту

педагогического воздействия.

Рефлексия, являясь важнейшей составляющей психической активности, в своих видах (полагающая, внешняя и сопрягающая) задает координаты хронотопа метавоображению и к тому же несет в себе и собственное содержание, это значимость и ценность для человека окружающего мира (Ф. Ницше, М. Хайдеггер, Н. Луман). Эту же мысль в своих работах развивает О. И. Генисаретский, который пишет, что метавоображение – в каких бы жизненных мирах оно не осуществлялось – всегда соотносено с ценностным миром личности, с действительной сутью ее личностного роста. Из сказанного вытекает, пожалуй, самое фундаментальное свойство рефлексии, которое реализуется в процессах интеграции и дифференциации – функция связывания процессов и психических образований. Вот как об этом пишет О. И. Генисаретский: "Рефлексия – на основе прояснения собственного репертуара аксиоматических состояний выполняет функцию стягивания и собирания нечто в целостность" [4; 9]. Другими словами, именно в метавоображении мы конструируем, истолковываем, осмысливаем и реализуем себя в той реальности, в которой живем, т.е. воплощаем, так или иначе, значимое для нас в процессах антиципации, проектирования и обживания (переживания, проигрывания, проживания) различных степеней вероятности линии поведения, с целью сопряжения внешнего и внутреннего миров. Оно обеспечивает нашу способность непосредственно переживать значимые ситуации в наличных или возможных жизненных мирах, причем, способность эта зависит от меры присущей им образной выраженности, ценностной полноты и стремления к значимости собственной личности.

Поэтому размышления о роли метавоображения в духовно-творческих процессах немислимо без рассмотрения ее аксиологического аспекта, что для психологии не является общепринятым, но высвечивает ещё одну чрезвычайно важную проблему – "видения" мира. Так, метавоображение помещает "Я" человека в обстановку возможных жизненных миров и позволяет испытывать их – и себя через них – на привлекательность, осмысленность, возможность выжить в них и освоиться. Это происходит посредством децентрации "Я" или, говоря иначе, в процессе превращения, когда "Я" начинает собирать себя в иной реальности, в контексте которой реализуется активность. В этом случае О. И. Генисаретский говорит о плазматической функции метавоображения, проявляющейся в его способности освещать светом ценностной оправданности обширные пространства воображаемого и созерцаемого миров. Процесс "видения", по сути, есть механизм рефлексивно-ценностного собирания и связывания отдельных элементов в нечто целостное, которое выступает регулятивно освоенной частью мира. Отсюда и понимание предполагает внутреннее "видение" ситуации в её ценностно-смысловом контексте, в смысловых связях и отношениях, в перспективе.

Поэтому одна из главных функций метавоображения – это создание возможного и ценностно оправданного мира для человека. Что становится возможным, когда реализуется рефлексивно-ценностный механизм смыслового сопряжения внешнего и внутреннего миров посредством редукции комплексности, т.е. снижения неопределенности и возникновения упорядоченности. Именно в идее редукции комплексности, понимаемой как непрерывный рефлексивный процесс обживания, Луман усматривает "двигатель" эволюции психических систем [6].

Возвращаясь к анализу педагогического взаимодействия, заметим, что в хронотопе метавоображения происходит отработка процессов децентрации (Ж. Пиаже) или позиционно-ролевого превращения, являющегося выражением ролевой мобильности и показателем развитости педагогических способностей, которые иногда называют артистическими. Ролевая мобильность содействует не только эффективности педагогической деятельности, но познанию и пониманию другого субъекта, возникновению чувствительности к его внутреннему миру. Можно сказать, что в метавоображении происходит проживание и обживание возможных ситуаций педагогического взаимодействия, в итоге у учителя рефлексивно оформляется перспективное "видение" и готовность к реальному взаимодействию. Следствием этих процессов является возникновение специфической чувствительности, основу которой составляет рефлексия как механизм пространствования, связывания и организации педагогического взаимодействия в пространстве метавоображения. Где организующим принципом рефлексивных процессов выступает некий "параметр порядка" (Г. Хакен), который детерминирует и определяет специфическую чувствительность. Таким "параметром порядка" может выступать формируемая в хронотопе метавоображения личностная ценностно-смысловая позиция, которая проявляет стремление человека к значимости в отношении реального взаимодействия. В самых элементарных проявлениях это может быть и постурально-тоническая позиция (А. Валлон). Причем проявлением ценностно-смысловой позиции могут выступать аффективно-познавательные отношения к окружающему миру, воплощающиеся в тонических сокращениях мышц тела, в позах и готовности действовать определенным образом [1; 8].

Говоря в целом, сопряжение внешнего и внутреннего миров реализуется в саморегуляции конкретного взаимодействия, где "наработанные" в процессах обживания схемы поведения воплощаются в действиях и поступках, тогда как специфическая чувствительность актуализирует различия, связанные с успешностью или неудачей их реализации. Специфическая чувствительность как рефлексивно оформленный функциональный орган (А. А. Ухтомский) различает и интегрирует значимое для педагогической деятельности, а вот выражает значимость и репрезентирует её человеку

аффективная сфера. И только затем, в силу её связи с когнитивной и конативной сферами, мы замечаем проблемы и недочеты, задумываемся о том, что не всё получилось, так как надо. Вот тогда во внутреннем мире человека в его метаобразии актуализируются проблемные места, которые обживаются в наличных ситуациях, тем самым дифференцируя и интегрируя взаимосвязи и оформляя наилучшие варианты продуктивного поведения. Эти процессы происходят перманентно не столько в ситуациях произвольной активности, сколько на подсознательном уровне.

Рефлексивные механизмы, являясь основанием специфической чувствительности, в то же время определяют архитектуру метаобразии как ключевой компетентности, которая обеспечивает эффективность регуляции педагогического взаимодействия. В зависимости от уровня регуляции и функций рефлексивного механизма специфическая чувствительность имеет свои особенности. Так, на первом уровне происходит различение, определение и простраивание границ одного и иного, сюда относится, прежде всего, сенсорная чувствительность, а затем внимательность и наблюдательность. На втором уровне – смысловое связывание наиболее вероятных линий развития событий, угадывание перспективных направлений деятельности, ценностное "видение" происходящего. Третий уровень связан с чувствительностью к оптимальной организации всей педагогической деятельности, когда возникает "параметр порядка", направленный на стратегические цели и ценности. Выше перечисленные уровни проявления специфической чувствительности прямо соотносятся с уровнями регуляции педагогической деятельности, а именно: операционным, тактическим и стратегическим. А это не только раскрывает структуру педагогических способностей в целом, но и ключевую компетентность учителя.

Таким образом, во-первых, рефлексия и рефлексивные механизмы определяют ценностно-смысловое содержание и механизмы функционирования метаобразии как ключевой компетентности педагогической деятельности. Во-вторых, метаобразии как главная способность человека в то же время является определяющей характеристикой педагогических способностей. С одной стороны, обеспечивает внутреннюю работу по обживанию вероятных линий поведения в той или иной ситуации педагогического взаимодействия, а также "наработке" продуктивных схем поведения, а с другой, дает возможность перспективного "видения" педагогического взаимодействия, причем все эти процессы взаимосвязаны и лежат в основании специфической чувствительности. В-третьих, специфическая чувствительность в регуляции педагогического взаимодействия имеет в соответствии с механизмом рефлексии качественные различия в зависимости от уровня регуляции педагогической деятельности. Так она развивается от различия феноменов, далее – к различению перспективных линий смыслового связывания педагогического процесса и к

выработке критериев оптимальной организации всей педагогической деятельности, направленной на стратегические цели образования.

Список литературы

1. Валлон А. Психическое развитие ребенка. – М.: Просвещение, 1967. – 192 с.
2. Веблер В.-Д., Кашапов М. М. Педагогическое мышление как ключевая компетентность преподавателя высшей школы // Высшая школа на современном этапе: психология преподавания и обучения. Т. 1 / Международный сборник статей / Под ред. проф. М. М. Кашапова. – М.; Ярославль: Изд-во "Российское психологическое общество", 2005. – С. 12 - 18.
3. Вербицкий А. А. Контекст как психологическая категория / А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников // Вопросы психологии. – 2011. – № 6. – С. 3-15.
4. Генисаретский О. И. Воображение и рефлексированный мифопоэтизм / О. И. Генисаретский // Журнал Открытый Музей. – 2004. – № 3 – С. 4-11.
5. Кузьмина Н. В. (Головки-Гаршина). Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 144 с.
6. Луман Н. Введение в системную теорию. – М.: Изд-во «Логос», 2007. – 359 с.
7. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. – М.: Когито-центр, 2002. – 396 с.
8. Шаров А. С. О-граниченный человек: значимость, активность, рефлексия. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2000. – 358 с.
9. Шаров А. С. Рефлексивная концепция сознания: структура и механизмы сопряжения // Психология сознания: современное состояние и перспективы. – Самара: Изд-во «Научно-технический центр», 2007. – С. 274-276.

Рецензенты:

Лапчик М. П., доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, проректор по информатизации образования Омского государственного педагогического университета, г. Омск.

Чекалева Н. В., доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Омского государственного педагогического университета, г. Омск.

Лукьянова М. И., доктор педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии, ОГБОУ ДПО Ульяновский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Ульяновск.