

УДК 101.8



Н.В. Дрянных
Вологодский государственный университет

«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ» КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ФИЛОСОФИИ

В статье предпринимается попытка рассмотрения организации занятий в курсе философии в форме «Педагогической мастерской» или «Ателье». При этом образуется определенная среда обучения, создающая творческую атмосферу, способствующая развитию у студентов умения мыслить критически, анализировать и ранжировать информацию, мотивирующая обучаемых к решению конкретных общекультурных и профессиональных задач. Дается анализ принципам философского образования, основой которых выступают такие ценностные ориентации, как гуманизм, толерантность, открытость к альтернативным идеям, процессуальное многоголосие позиций, диалектичность участников образовательного процесса, взаимодействие на основе равенства позиций.

Философия образования, интерактивные методы обучения, «педагогическая мастерская», диалоговая ситуация, компетентность.

Современная система образования предполагает обеспечение не столько суммой знаний, сколько набором компетенций как интегральной характеристикой, позволяющей выпускнику мобильно адаптироваться в условиях профессиональной среды, анализировать и решать возникающие проблемы, планировать и определять стратегию своей собственной деятельности. Основными функциями компетентности выступают, прежде всего, гносеологическая, цель которой систематизация знаний, аксиологическая, направленная на ориентацию студента в системе ценностей, ориентационная, позволяющая активизироваться в потоке информации, творческая, способствующая активизации творческой работы субъекта образовательного процесса, «ведущая к самоактуализации и самореализации выпускника в будущей профессиональной сфере» [6, с. 110–111].

Именно в грамотном, продуманном использовании нетрадиционных форм обучения кроются колоссальные источники формирования компетенций. Так, Н.Н. Двурличанская обращает внимание на то, что новые цели образования требуют изменения «методов и форм организации образовательного процесса, активизацию деятельности обучающихся в ходе занятия, приближения изучаемых тем к реальной жизни и поисков путей решения, возникающих проблем» [3, с. 2].

Поэтому возникает необходимость организации учебного процесса, при котором обучающийся становится не просто субъектом образовательного процесса, но по мере освоения профессиональных программ превращается в субъект профессиональной деятельности. Следовательно, переход на компетентностный подход при организации процесса обучения, преду-

сматривающий широкое использование как традиционных, так и нетрадиционных (активных и интерактивных) форм и технологий, становится необходимым.

Неразрывная связь данных форм и методов образует определенную среду обучения, благодаря которой осуществляется развитие у студентов умения учиться, критически анализировать и ранжировать информацию, мотивацию обучаемых к решению конкретных общекультурных и профессиональных задач. Так, Л.К. Гейхман понимает интерактивное обучение, «как связанное с выделением сущностных характеристик взаимодействие всех субъектов образовательного процесса, проявляющихся в процессе совместной деятельности» [2, с. 145]. Для формирования компетенций в образовании необходимо использовать такие технологии обучения, которые требуют самостоятельности студентов и изменения характера взаимодействия преподавателя и студентов, где студент становится не столько объектом обучения, сколько субъектом этого процесса, а педагог – его организатором.

Особую значимость, на наш взгляд, интерактивные стратегии обучения приобретают в процессе преподавания философии, которая выступает наиболее гибким образованием, способным дать не только целостное знание о мире в единстве различных подходов, но преодолеть обособленность методов обучения естественных и гуманитарных предметов, формируя идею активности, более того, интерактивности обучения. В философии нет готовых решений, типовых, стандартных методов обучения, поэтому изначально она направлена на формирование разумной, мыслящей личности. Соответственно роль философского подхода к рассматриваемой теме обретает специфиче-

ские цели и задачи, позволяющие по-новому взглянуть на интерактивное обучение применительно к современной образовательной ситуации.

Кроме того, философское понимание обучения, использующего приемы как бинарного, так и тернарного мышления, дает возможность рассматривать проблему как сложную и неоднозначную, связанную с осмыслением возможных типов отношения человека к миру. Поэтому именно в рамках философии, начиная с античности, сформировались традиции использования проблемных лекций, дискуссий, бесед, диалогов, как главных принцип взаимодействия, сотрудничества, сотворчества, что является предвестником активизации умственной деятельности обучаемых.

Так, М.М. Бахтин, утверждал, что человеческая мысль может стать подлинной идеей только в условиях живого контакта с другой мыслью, воплощенной в ином голосе, то есть в «чужом, выраженном в слове сознании» [1, с. 147]. В точке этого контакта различных «голосов-сознаний» и рождается, живет, развивается идея, постоянно стремящаяся к новым горизонтам реальности. В силу этого диалог предстает у М.М. Бахтина как универсальное, динамическое явление, обуславливающее плюрализм подходов, позиций субъектов.

При этом содержательным элементом диалога в современном образовательном процессе выступает вопросно-ответная ситуация. Отстаивая свои мнение, не повторяя заученный материал, обучающиеся легко переводят смутные, хаотичные чувства и интуитивные представления в языковые выражения, постепенно овладевая навыками рационального, логического мышления. Причем, М.М. Бахтин, утверждая о недопустимости отклонения в сторону единства мнений или доминирования одного члена отношений над другими, обращает внимание на возможности диалога как процесса обогащения системы. Следовательно, именно диалог, как думается, выступает основой применения в философии интерактивных форм обучения, а на основе совместного принятия решений, где каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, выстраиваются новые формы обучения.

Например, при «погружении» обучающихся в определенную область философского знания и выполнении в ее рамках исследовательской работы, необходимо по-новому взглянуть на такую интерактивную форму обучения, как «Ателье» или «Педагогическая мастерская». Так, Г.А. Мейчик определяет «Педагогическую мастерскую» как форму обучения, которая «создает условия для восхождения каждого участника к новому знанию и новому опыту путем самостоятельного или коллективного открытия», или как «педагогическую технологию» [4, с. 3].

Основными принципами работы в мастерской являются равенство участников, включая мастера, право всякого участника на ошибку, отсутствие критических замечаний, ограничение роли мастера как авторитета. При этом важнейшим качеством процесса оказывается свобода творчества, что проявляется в наличие выбора деятельности на разных этапах работы мастерской, предъявление каждым участником, группой или парой своего творческого продукта, формирование особого горизонта, интерес к другой

точке зрения как источнике саморефлексии. Следовательно, в отличие от традиционного обучения в мастерской, знания не даются в готовом проверенном на практике виде, а выстраиваются на основе ценностно-смыслового равноправия субъектов процесса, диалога участников мастерской, отдельных групп, с самим собой, с научным авторитетом.

Основными субъектами мастерской выступают мастер и подмастерья. Участником, создающим условия, инициирующим поисковый, творческий характер деятельности учащихся в составе малой группы, выступает мастер. Подмастерья непосредственно реализуют свои знания и творческий потенциал в зависимости от способностей и степени подготовленности.

По своему составу группы могут быть различны. Причем, непосредственно состав групп может меняться от мастерской к мастерской. Это живой опыт принятия любого партнера, развития толерантности и взаимопомощи. Объединяющим элементом членов малого сообщества может быть уровень подготовленности отдельных членов группы, единство интересов, цель, которую не определяет, а лишь корректирует педагог.

Групповая работа особенно эффективна при осуществлении внутренней дифференциации между членами группы. К основным ролям в групповой работе относятся: роль лидера, организующего работу; докладчика, обладающего способностью грамотно, логично и конструктивно изложить результаты совместного исследования; подмастерьев, часть которых решает стандартные, несложные задачи, другая часть демонстрирует способность идти на разумный риск, преодолевать препятствия, реализует поиск на основе креативных решений.

Обучающимся предлагается исходная неоднозначная, а иной раз и проблемная ситуация, и к ней – цепочка творческих заданий на основе индуктивного метода, как восхождения от частного, субъективного, индивидуально понимаемого знания, к общему единому. Примером может служить изучение проблем в разделе социальная философия – тема «Общество как система». Разделившись на группы, студенты распределяют роли. Это роль картографа, который дает геополитическую характеристику конкретного общества; историка, дающего характеристику этапов развития социума; экономиста, основная цель которого дать характеристику состояния экономики; демографа, анализирующего численность, плотность населения, распределение по регионам, соотношение городского и сельского населения, национальный и конфессиональный состав; социолога, характеризующего состав общества; политолога, дающего характеристику политического устройства. Цель такого деления – показать влияние перечисленных факторов на формирование конкретного типа общества.

Однако следует обратить внимание на то, что постановка проблемы еще не ведет к обучению. Поэтому необходима ситуация задачи, непосредственно связанная с анализом препятствий, трудностей, где обучаемые могут удовлетворить свои познавательные потребности. Более того, чем выше уровень проблемности в обучении, тем меньше учитель-мастер будет опекать своих учеников. В этом случае, социальный идеал, к

которому стремится учитель, это личность, «принимая ответственность за решения без оглядки на авторитарные идеологии на основе рационального, логически состоятельного вывода» [5, с. 153].

Поэтому внутри каждого задания подмастерья свободны в выборе пути исследования, средствах достижения цели. Поиск вариантов решения в таких случаях представляет собой достаточно трудоемкий, а главное, творческий процесс, требующий большой затраты времени и интеллектуальных усилий при исследовании определенной проблемы, ибо альтернативные решения не даны непосредственно, а должны быть найдены. Сопоставляя различные точки зрения на одну проблему, двигаясь от деконструкции, хаоса в мыслительной деятельности, осуществляя работу с информационным материалом, к конструктивному диалогу, обучающиеся представляют группе свое понимание, формулируя гипотезу решения проблемы.

Результатом деятельности мастерской может быть создание индивидуальных, а при совпадении интересов, и групповых проектов. В рамках проекта создается продукт ранее не существовавший, но который затем используется авторами в виде выступления на семинарском занятии, научной конференции.

Являясь, по сути, альтернативным способом оценивания по отношению к традиционным формам, портфолио позволяет проследить индивидуальный прогресс учащегося, достигнутый им в процессе получения знаний по предмету, причем вне прямого сравнения с достижениями других. В ходе работы мастерской происходит движение от бессознательно-стихийного к последующему осознанию информации, что позволяет достигнуть максимального приближения к истине, постепенно приводит к реконст-

рукции и формированию нового видения проблемы, собственного интеллектуального продукта.

Таким образом, наиболее важным как для педагога, так и обучаемых является то, что в «Педагогической мастерской», как форме организации учебной деятельности, создается не только необходимая атмосфера взаимодействия, но и доверительная среда, рождающая ощущение единства, коллегиальности, толерантности членов групп, возможность конструктивного диалога. Более того, в отличие от других интерактивных технологий «Ателье» формирует направленность не на оценку, результат, а на творческий поиск, приобщение к самостоятельной исследовательской деятельности, что особенно важно для изучения проблем философского знания.

Литература

1. Бахтин, М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – Москва: Художественная литература, 1972. – 470 с.
2. Гейхман, Л.К. Интерактивное обучение общению. Подход и модель / Л. К. Гейхман. – Пермь: Изд-во Пермского госуд-го ун-та, 2002. – 260 с.
3. Двучичанская, Н.Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций / Н.Н. Двучичанская // Наука и образование. – 2011. – № 4. – С. 1–12.
4. Мейчик, Г.А. Реализация педагогической технологии мастерских в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Мейчик Г.А. – Санкт-Петербург, 2005. – 196 с.
5. Юлина, Н.С. Философия для детей / Н.С. Юлина // Вопросы философии. – 1993. – № 9. – С. 151–158.
6. Троянская, С.Л. Компетентностный подход к реализации самостоятельной работы студентов: учебное пособие / С.Л. Троянская, М.Г. Савельева. – Ижевск, Изд-во УдГУ, 2013. – С. 110–112.

Рецензент – Е.Б. Якимова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физики ВоГУ.

N.V. Dryannih

«PEDAGOGICAL WORKSHOP» AS A METHOD OF REALIZATION OF PHILOSOPHICAL EDUCATION PRINCIPLES

The paper presents the analysis of the principles of philosophical education which includes such fundamental values as humanism, tolerance, openness to alternative ideas, procedural polyphony of opinions, the dialectics of participants of educational process and their interaction on the basis of equality of positions. An attempt is made to prove that the "studio" or "educational workshop" method, the basis of which are the philosophical principles, forms particular learning environment and helps students to develop the ability to think critically, to analyze and rank information, as well as motivates students to attain specific cultural and professional objectives.

Education philosophy, interactive teaching methods, «pedagogical workshop», dialogue situation, competence.