

ПРАКТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ

П.П. Глухов

Новосибирский государственный технический университет, г. Новосибирск

Аннотация. Статья посвящена конкретизации содержания образовательного результата, который должен быть достигнут в рамках компетентного подхода. В работе производится различение практического, эмпирического и теоретического типов мышлений. Рассматривается специфика практико-ориентированного образования как обеспечивающего формирование практического типа мышления и вхождение учеников в пространство тех или иных практик. Обосновывается, что в качестве единицы при построении практико-ориентированного учебного процесса должен использоваться проблемный материал, оформленный как образовательная задача, организующая одновременно пробное практическое действие ученика и его рефлексия в отношении своих инструментов практики.

Ключевые слова: образование, практическое мышление, компетентный подход, образовательная задача.

PRACTICAL THINKING AS A RESULT OF THE EDUCATIONAL PROCESS

P.P. Gluhov

Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk

Abstract. This article specifies the content of learning outcomes within the competency approach. The author describes differences practical, empirical and theoretical thinking. The article deals with the specifics of education that ensures the formation of a practical mindset, and includes students in different practices. Also, the author argues that as part of the learning process should be used problematic material, which is presented as an educational challenge. This allows the student to test the practical action and reflection tools practice.

Keywords: education, practical thinking, competence approach, an educational task.

Современное состояние сферы отечественного образования можно охарактеризовать как переходное, в котором осуществляется смена подходов как к построению образовательного процесса, так и к

определению целей, миссии системы образования в целом. Наглядность такого состояния характеризуется принятием Государственных образовательных стандартов третьего поколения, которые на законодательном уровне закрепляют компетентностный подход. В свою очередь, компетентностный подход ориентирован на то, чтобы внести характеристики практико-ориентированности в построение образовательного процесса и уйти от излишней теоретизации учебного процесса.

Мы можем предположить, что современная система образования должна обеспечивать вхождение учеников в пространство практик, тем самым оформляя их жизненные стратегии и деятельностные ориентиры. Но за счёт чего обеспечивается такого рода вхождение и чем должна быть представлена категория практики для ученика?

Французский социолог XX века Пьер Бурдьё писал, что общество вообще стратифицируется, преимущественно, благодаря практикам. Возникают связи между людьми по их поводу, люди объединяются в сообщества вокруг практик, которые затем становятся социальными стратами. При этом очень часто эти люди физически, натурально не объединяются, могут даже лично не быть знакомы. Но они объединены в определённой практике и определённой практикой – как в определённой логике собственного бытия. И, конечно, уместно констатировать то, что капиталы распоряжаются практиками, фундируют их. В рамках данных представлений формируются новые понимания системы разделения труда, которая может функционировать дистанционно, и, в этом смысле, дистанционно преобразовывать мир. Следом деформируются представления о категории человеческого потенциала, о коммуникативном пространстве социальных структур и т.д.

Мысль о том, что в современном мире все работают со всеми, можно считать для некоторых стран и культур констатацией уже состоявшегося

факта, а для некоторых – описанием ближайшей перспективы, прогнозом.

Но одним из ключевых и базовых вопросов является возможность проектирования и создания практик. На сегодняшний день есть две версии ответа на поставленный выше вопрос, обе спорные, иногда подтверждающиеся, а иногда нет. Это версия философа, экономиста, революционера Карла Маркса и версия упомянутого нами социолога Пьера Бурдьё.

Версия Маркса заключается в том, что практика является культурно-историческим образованием, и человек есть материал, который практика формирует во что-то, имеющее смысл, в том числе, смысл для самого себя. В этом плане капиталисты и рабочие обладают разными классовыми интересами не потому, что так хотят, а потому, что включены в определённые социальные практики.

Бурдьё переворачивает марксистские представления, но словно продолжает их логику и делает следующий мыслительный шаг. Бурдьё говорит, что практика есть субъективное представление человека об объективных структурах мира, то есть об объективных процессах природы и общества. Посредством практики человек приспособливает эти процессы к себе, к своему способу жизни. В этом смысле человек сам формирует практики, хотя они разворачиваются на его «теле».

Тезисы Бурдьё дают нам возможность говорить о том, что современный образовательный процесс должен быть построен как формирующий практическое мышление, если мы ставим как одну из главных целей – обеспечить вхождение учеников в практику и освоение процесса практикования. В этом контексте представляется важным различить практическое мышление с эмпирическим, а далее, с теоретическим, которое является результатом традиционных систем образования.

Практический образ мышления достаточно часто путают с

эмпирическим. Последнее основывается на том, что субъект формирует свой опыт и реализует процесс познания через органы чувств. В контексте организации процесса обучения это, как правило, означает первичность осуществления какого-либо действия. И, в этом плане, чем натуральнее действие, тем оно более эффективно в плане усвоения каких-либо образовательных результатов. В конечном счёте, учебные технологии, ориентированные на формирование эмпирического мышления, сводят всё к тому, что ученик должен осуществлять пробную деятельность, при этом, само понятие пробы, как и понятие опыта, сконструировано в границах бихевиористского подхода. Это значит, что такой учебный процесс построен на реализации как можно больших моделей поведения и особая педагогическая задача в таких случаях заключается в обеспечении определяющей рефлексии по мотивам реализованных моделей поведения. После чего, требуется повторить, либо усложнить действие и ситуацию, в которой данное оно разворачивается.

Наиболее яркое выражение образовательного результата в качестве формирования именно эмпирического мышления мы можем найти в идеях Дж. Дьюи, которые характеризуются как прагматическое образование. По сути, Дьюи утверждал, что образовательный процесс должен быть построен как экспериментальная деятельность для ребёнка и что получение истинных знаний возможно лишь через приобретение натурального опыта, в ходе взаимодействия с вещами/внешней средой и т.д. В дальнейшем на платформе прагматического образования развился метод проектов У. Килпатрика, который и по сей день имеет достаточно большую популярность. Идеи Дьюи были достаточно революционны в свою эпоху, хотя их возникновение было достаточно логичным, т.к. научный метод познания обрёл свою популярность. С одной стороны, метод проектов и прагматический подход к образовательному процессу совершил важнейший прорыв к современным представлениям о

компетентностном подходе, но, с другой стороны, основательная увлечённость экспериментальным методом познания фундаментально закрепила за западной педагогикой эмпирическое, но не практическое рассмотрение образовательных результатов.

Развитый Килпатриком метод проектов имел прямое основание на психологии бихевиоризма. В рамках данного метода был оформлен принцип демократического образования, и, фактически, процесс проектирования сводился к тому, что дети самостоятельно порождали *замысел собственных занятий*. Соответственно, данный замысел должен был иметь прямое отношение к получению тех или иных знаний посредством осуществления пробно-экспериментальной деятельности с предметами повседневной жизни. Такой подход к проектному обучению был экстраполирован и в современную действительность образования. И здесь мы наталкиваемся на первую «развилку» эмпирического и практического мышления, суть которой кроется в содержании понятия «проект». С др. греческого проект означает «брошенный вперёд». И по сей день проектирование рассматривается как особая мыслительная работа по преобразованию будущего и различных систем деятельности в будущем. Важно заметить, что проект работает не просто с будущим, а с *проблемой*, которая так или иначе «захватывает» будущее. Под проблемой, в абсолютном смысле этого слова, понимается дефицит знания в культуре человечества, без преодоления которого невозможна дальнейшая реализация значимой деятельности.

Имелось ли ввиду обозначенное выше представление о проектировании в методе проектов Килпатрика? Изначально – возможно, в результате – мы имеем искажённую адаптацию понятия «проект» в учебной действительности. Подобные искажения встречаются достаточно часто в педагогической практике. Это связано с тем, что мы пытаемся адаптировать «взрослые», культурные и при этом сложные виды

деятельности на действительность детства, тем самым осуществляя действия по упрощению данных видов деятельности, что во многом приводит к их примитивизации и утрате изначальных смыслов. Таким образом, Килпатрик реализовал в большей степени идею разворачивания плановых экспериментов, содержание и замысел которых зависел от содержания любопытства детей. То, каким образом данные эксперименты влияли на процесс самоопределения и становления учеников, является для нас закрытым вопросом. У нас есть основания полагать, что если влияние и было оказано, то это был эффект, но не спланированный результат. В конечном счёте, как Дьюи, так и Килпатриком описывалась такая категория как «опыт», который и концентрировал в себе полноту образовательных результатов. И здесь возникает вторая «вилка», которая заключается в наличии отпечатка психологии бихевиоризма на содержании понятия «опыт».

По существу, ученики осваивали те или иные знания как проявление пользы от осуществления экспериментов. Эксперименты осуществлялись планомерно с тем или иным изначальным замыслом. Но бихевиоризм отождествлял психику с сознанием и «упаковывал» все процессы мышления в простейшую схему стимула-реакции. Такой подход устраняет процесс рефлексии как принципиально важный при формировании того или иного опыта у человека. Бихевиоризм закрепил за категорией опыта характеристику его, в некотором роде, инстинктивного приобретения. По образу того, как мы обжигаемся о горячую плиту, наш организм запоминает сигнал боли и строит информацию о том, что прикасаться к раскалённой плите опасно. Таким же образом и обучающиеся по проектному методу Килпатрика приобретают инстинктивный опыт взаимодействия с предметами повседневной жизни.

В ситуации с практическим мышлением представления об опыте состоят в другом. Процедура оформления опыта имеет большую

значимость, нежели столкновение с ситуацией, где данный опыт можно потенциально приобрести. Важнейшей характеристикой опыта является его специальная оформленность субъектом. Более того, факт получения опыта должен быть запланирован в пробе. Всё прочее можно охарактеризовать как *случай*, или как то, что произошло с человеком случайно. Случай может быть переведён в опыт тогда, когда отрефлектирован в необходимой степени и признан субъектом как ситуация, имеющая прямую практическую значимость. Эмпирический опыт закрепляется в памяти, в отличие от практического опыта, который фиксируется в капитале.

Представленные описания категории опыта позволяют нам развести натуралистический подход к рассмотрению компетентностных результатов и системо-мыследеятельностный. Натуралистический «схватывает» объект познания таким, какой он есть, принимая информацию о его восприятии как заведомо истинную, т.к. она наблюдаема и получена в ходе эксперимента. Системо-мыследеятельностный подход учитывает важный момент субъектности познающего, берёт в расчёт его изначальный замысел, используемые средства познания, цели, которые накладывают специфику на получаемую информацию об объекте и при этом, в некотором смысле, искажая данный объект, преломляя его собственным практическим восприятием. В этом плане практическое мышление само себя подвергает критике и циклично обращается к инструменту рефлексии.

Определив принципиальные отличия практического мышления от эмпирического, важно произвести различение *теоретического* и *практического* мышлений.

Как ни удивительно, но различающая грань между теоретическим мышлением и практическим гораздо тоньше, нежели чем между практическим и эмпирическим, несмотря на то, что в психологии теоретическое и практическое мышления противопоставляются друг

другу. Далее мы будем обсуждать представления о теоретическом мышлении как о результате системы развивающего обучения (РО) Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. Авторы данной теории оппонировали технологии сухого усвоения фактов в процессе обучения и выдвинули положение, которое заключается в том, что процесс обучения должен быть ориентирован на разворачивание процесса понимания возникновения оснований, истории появления и систем логических связей между преподносимыми в школьной программе фактами. Таким образом, в рамках РО ученик должен научиться реконструировать теоретические основания того или иного явления, факта, появления научного понятия. Правомерно полагать, что перед учеником стоит задача, которая заключается в воспроизведении культурного образца, построении отношения к нему, в какой-то степени – с герменевтической позиции.

Теоретическое мышление – это мышление «в понятиях», которое позволяет видеть мир модельно. Базовое мыслительное действие – это реконструкция наблюдаемого объекта, а учебная деятельность представляется как исследовательская. Такое мышление позволяет субъекту решать задачу объективного описания мира и выступать с позиции классического исследователя. В свою очередь, практическое мышление ориентировано на границы будущего, и оно противопоставляет процессу реконструкции и проспективной рефлексии процесс конструирования и проектирования с подкрепляющей перспективной рефлексией.

По существу, теоретическое мышление закрепляет деятельностное содержание тех или иных понятий, т.к. удерживает процессуальные характеристики их существования и культурно-исторические основания данных понятий. Но теоретическое мышление стремится к такому описанию, которое не подразумевает субъективных преобразований и изменений объектов, тогда как практическое мышление, наоборот,

ориентировано на то, чтобы описать параметры субъективных преобразований. В этом и заключается разница данных типов мышления. Практическое – ориентировано на работу с будущим, чем ограничено в отношении своего фундаментализма и независимости, а теоретическое – ориентировано на объективность и идеальность, чем ограничено в отношении ситуаций неизвестности и неопределённости.

Последнее различие даёт нам возможность выделить единицы обучения, на материале которых и схватывается образовательный результат. Если в теоретическом мышлении в качестве такой единицы выступает понятие, то в практическом мышлении единицей является проблема. В свою очередь, как образовательный материал проблема может быть представлена ученику через образовательную задачу, организующую одновременно пробное практическое действие ученика и одновременно его рефлексивное действие в отношении своих инструментов практики.

В отличие от учебной образовательная задача не требует «решения» в традиционном смысле слова, то есть привлечения имеющихся в наличии знаний и способов решения. Для образовательной задачи также недостаточно выработки новых знаний и новых способов. Прежде всего, образовательная задача связана с построением нового контура, в котором могут разворачиваться процессы конструирования и интерпретации. Так, например, для учеников образовательная задача – это реальная задача поиска организации форм собственного будущего и построения собственной биографии; для педагогов – реальная задача организации исследовательско-конструкторской деятельности. То есть проблема в образовательной задаче должна быть обращена к внутреннему миру ученика, становиться важной личностно для него, переживаться и присваиваться.

Образовательная задача отражает в своём содержании какую-либо реально существующую проблему, которая требует практического

решения и делает проблему не просто фактом, а ситуацией, которая переживается как значимая для жизни ученика.

Проблемная ситуация, которая становится основанием для коллективной деятельности и которая, собственно, актуализирует всю ситуацию, должна иметь смысл – реальное значение в историческом, социокультурном пространствах. Однако при этом она должна быть не “производственной”, учебной или игровой, а имеющей статус реальности для участников, включенных в образовательное событие.

Список литературы

1. *Бурдые П.* Практический смысл //update. – 2001. – Т. 2. – С. 07.
2. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. Изд. 5, испр. — Издательство "Лабиринт", М., 1999. — 352 с.
3. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения //М.: интор. – 1996. – Т. 544. – С. 337.
4. *Дьюи Д.* Введение в философию образования //Дж. Дьюи. – 1921.
5. *Килпатрик В. Х.* Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе //Л.: Брокгауз-Ефрон. – 1925. – Т. 164. – С. 5.
6. *Маркс К.* Тезисы о Фейербахе //Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – 1955. – Т. 3. – С. 1-4.
7. *Попов А. А.* Открытое образование: философия и технологии. Изд. 2. — М.: УРСС, 2013.
8. *Скиннер Б.* Что такое бихевиоризм //Введение/пер. с нем. НА Головин. – 1999. – С. 9-11.
9. *Эльконин Д. Б., Занков Л. В.* Проблемы развивающего обучения //М.: Просвещение. – 1986.