

Конструктивная критика системы повышения квалификации педагогов

Constructive critique of the system of professional development of teachers

УДК 378.046.4

Получено: 28.10.2019

Одобрено: 16.11.2019

Опубликовано: 25.12.2019

Краснов С.И.

Канд. пед. наук, старший научный сотрудник Центра управления инновационными проектами ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва
e-mail: ksi1962@mail.ru

Krasnov S.I.

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Centre for Management of Innovation Projects, Institute of education development strategy of the Russian Academy of Education, Moscow
e-mail: ksi1962@mail.ru

Аннотация

Введение: В статье ставится проблема профессионального саморазвития педагога, фиксируется невозможность освоения в старых традиционных формах повышения квалификации проектной деятельности как современного ведущего средства профессионального самообразования. Целью статьи является представление результатов теоретического исследования формирования педагогами проектного самосознания, саморазвития ими субъектности в проектной деятельности.

Методология: Методологическими основаниями для проведенного теоретического исследования и практического формирующего эксперимента послужили работы следующих авторов: Н.М. Ващенко, Л.Г. Ионина, М.В. Кларина, И.А. Колесниковой, Т.Ю. Ломакина, Н.А. Масюкова, Н.К. Зотовой, Г.Н. Прозументова, В.В. Серикова, М.Н. Скаткина в области профессионального самообразования и повышения квалификации педагогов; Р. Акофф, В.Р. Имакаев, Г.П. Щедровицкий – теории коллективного проектирования социальных объектов.

Заключение: Результатом исследования является разработанная теоретическая модель развития профессионального самосознания педагогом в процессе самопроектирования.

Ключевые слова: инновационная личность, проектное самосознание, самообразование, педагогическое призвание, автономия педагога, уровни субъектности.

Abstract

Introduction: The article raises the problem of professional self-development of a teacher, fixes the impossibility of mastering design activity as a modern leading means of professional self-education in old traditional forms of professional development. The aim of the article is to present the results of theoretical research of teachers' formation of project self-consciousness, their self-development of subjectivity in project activity.

Methodology: The works of the following authors N.M. Vashchenko, L.G. Ionin, A.E., M.V. Clarin, I.A. Kolesnikova, T.Y. Lomakina, N.A. Masyukova, G.N. Prozumentova served as the methodological basis for the theoretical research and practical forming experiment. Serikov, M. N. Skatkin in the field of professional self-education and advanced training of teachers; R. Akoff, V. R. Imakaev, G. P. Shchedrovitsky - theories of collective design of social objects.

Conclusion: The result of the research is a theoretical model of professional self-awareness development by a teacher in the process of self-designing.

The work was carried out in the framework of the state task of FSBNU "Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education" for 2017-2019 (№ 27.8472.2017/VH).

Keywords: innovative personality, project self-consciousness, self-education, pedagogical vocation, teacher's autonomy, subjectivity levels.

*Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017–2019 гг.
(№27.8472.2017/БЧ)*

В наше время в серьезном кризисе находится не только сфера образования, но и важнейший его инфраструктурный элемент – система повышения квалификации педагогических кадров. Именно поэтому в президентском Указе «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» одной из приоритетных задач является «внедрение национальной системы профессионального роста педагогических работников». Особую значимость приобретает разработка качественно новой модели дополнительного профессионального образования педагогов в системе повышения квалификации, обеспечивающая их не только профессиональное, но и личностное развитие. Теперь содержание дополнительного образования педагогов должно обуславливаться не только культурой, но и профессиональным и жизненным опытом участников учебного процесса. Важность включения жизненного опыта в структуру содержания педагогического образования подчеркивал еще М.Н. Скаткин. Но именно этот аспект содержания педагогического образования до сих пор исследован совершенно недостаточно. Чтобы «задействовать» опыт педагогов, необходимо понять специфику современности и, соответственно, состояние профессионального сознания. Нынешняя социально-культурная ситуация характеризуется по-разному, но почти все исследователи сходятся в том, что происходит неуклонное и все более расширяющееся размывание и обесценивание нормативных оснований общественной жизни. Так, Л.Г. Ионин фиксирует переход от моностилистической к полистилистической культуре. Г.Н. Прозументова утверждает, что существенной характеристикой времени является **перманентное состояние перехода**, а значит, постоянное разрушение сложившихся форм общественной жизни. Размытость сложившихся культурных норм, обесценивание ценностей и традиционных форм социальной жизни означает не только проблематизацию одних оснований жизни, но и появление новых и разных целей, норм и форм жизни. (Г.Н. Прозументова). Более того, если в моностилистической культуре не было необходимости обоснования общих значений и ценностей, вопрос стоял только об их трансляции, принятии, воспроизводимости, то в полистилистических культурах происходит отказ от единообразия, единственных ценностей, возникает множество ценностных и смысловых альтернатив (Л.Г. Ионин). Поэтому, становится необходимым включение педагога в систему дополнительного образования в смысловое поле культурно-ценностного самоопределения, т.е. организация ситуаций порождения и внесения своего смысла каждым педагогом, «включение» и развитие самосознания как механизма профессионального и личностного саморазвития.

В исследованиях отечественных ученых отмечается, что главными недостатками деятельности системы повышения квалификации педагогов являются: 1) «перегруженность» информацией, не имеющей практической и актуальной ценности ни для слушателей, ни даже часто и для лектора; 2) недооценка активной и самостоятельной работы слушателей; 3) отсутствие учета особенностей специальности и контингента слушателей; 4) содержание обучения не всегда носит опережающий характер по

отношению к состоянию практики; 5) обучение на курсах повышения квалификации часто является «калькой» вузовского или даже школьного обучения, т.е. педагогов с большим опытом профессиональной деятельности учат также как студентов и школьников.

Необходимо также иметь в виду, что процесс учения для взрослых выступает только как вспомогательная деятельность по отношению к его основной трудовой деятельности. Поэтому одна из главных задач для преподавателей курсов – обнаружить для обучающихся смысл учебной деятельности, т.е. показать перспективы, которые открываются перед педагогом после обучения. При этом важно опираться на жизненный и профессиональный опыт слушателей, одновременно раздвигая его границы, что позволит педагогу более эффективно регулировать процесс своего учения. В работе М.П. Сибирской отмечается, что образовательный процесс в системе повышения квалификации только тогда будет иметь позитивный результат, если не будут нарушаться основополагающие принципы и положения повышения квалификации, такие как: 1) многоуровневость, разнопрофильность, вариативность программ повышения квалификации; интегративность и индивидуальность; 2) системный, личностно-ориентированный, деятельностный подходы к обучению; 3) проблемность, развитие творческого профессионального мышления слушателей; 4) творческая коммуникативность в организации совместной деятельности в процессе обучения на основе человекоцентрического подхода в обучении.

Можно отметить следующие недостатки дополнительного образования педагогов. Большинство исследователей осуществляют конструктивную критику несовершенства системы повышения квалификации. Рассмотрим некоторые из них.

Система повышения квалификации должна быть ориентирована не только на запросы организации профессиональной деятельности, но в большей мере на потребности человека, заинтересованного в проявлении и развитии своих способностей, нуждающегося в самоутверждении, самореализации и социальной защищенности. В процессе повышения квалификации необходимо поэтому создавать условия не только для профессионального, но и для личностного роста, общекультурного развития.

В условиях реформирования образования актуальными становятся проблемы, связанные с повышением квалификации учителя. Традиционно государственные управленческие институты определяли вектор процесса повышения квалификации учителя. Сейчас необходимо, чтобы запрос шел от самого учителя. В системе повышения квалификации чаще всего используются традиционные для высшей школы формы занятий. Содержанием курсов повышения квалификации должен стать процесс формирования умений слушателя по разработке проекта индивидуальной профессиональной деятельности. По сути, курсы повышения квалификации должны соединить процесс индивидуального развития педагога и экспертно-консультационное сопровождение по запрашиваемой формируемой профессиональной компетентности.

Для развития профессиональной компетентности педагога необходим новый деятельностный подход. Деятельностный подход можно реализовать при разработке индивидуального проекта педагога. Но не каждый учитель видит проблемы в образовательном процессе, тем более способен осуществлять рефлексию по поводу своей профессиональной деятельности. Перейти на деятельностный подход в обучении в высшей школе проблематично потому, что взрослого человека, который привык к традиционным формам обучения, сложно перевести в другой режим работы. «Деятельностный подход предполагает активность самого обучаемого, высокий уровень мотивации его педагогической деятельности». Достаточно большая часть учителей приходит на курсы только для того, чтобы получить удостоверение, так как не видят перспективы своего развития.

Анализ современной ситуации в образовании и в системе повышения квалификации есть попытка разобраться, что же важно для современного учителя в его профессиональном росте. Такой анализ дает возможность увидеть ряд проблем

и возможностей повышения квалификации учителя и изменения самой системы повышения квалификации. Встречные усилия учителя и педагогов института повышения квалификации, выстроенные как совместная деятельность по повышению компетентности учителя, прежде всего, методологической, есть возможность профессионального роста учителя и развития института повышения квалификации.

В своих исследованиях Н.М. Ващенко выделяет следующие принципы и условия, создание и соблюдение которых позволит эффективно функционировать системе повышения квалификации:

- 1) ориентация образовательного процесса на методы активного обучения;
- 2) практическая направленность обучения слушателей.

Для дополнительного профессионального образования педагогов необходимыми условиями должны стать: ориентация образовательного процесса на ценностные ориентации каждого отдельного педагога; переакцентировка практической проблемы в контекст духовной культуры; обязательность включения в структуру содержания образования рефлексии практического опыта, способного обеспечить развитие гуманитарных способов мышления, коммуникации и понимания; расширенное использование в образовательном процессе таких средств как схематизация, моделирование, проектирование, творчество; ориентация на открытую модель обучения, создающую предпосылки к непрерывному профессионально-личностному росту.

Современное содержание дополнительного профессионального образования педагога должно аккумулировать в себе следующие стержневые идеи: выдвижение свободы выбора и интенциональности как самой существенной характеристики человека, ищущего и реализующего свое педагогическое призвание; обеспечение условий включения педагога в процессы социально-культурной идентификации и проектирования; создание ситуаций многообразия и многоплановости возможностей, которые реализуют самостоятельность субъекта в выборе стратегий своего развития в культуре. По мнению И.А. Колесниковой, конечный продукт образовательного процесса должен быть представлен в виде текста концепции, модели, макета или проекта содержания образования, каким его видит сам педагог. Опыт использования педагогического проектирования как деятельностного содержания дополнительного профессионального образования педагога демонстрирует Н.А. Масюкова, которая предлагает использование норм проектной культуры в качестве учебного материала курсов повышения квалификации. По мнению этого автора, проектирование в системе дополнительного профессионального образования педагога должно способствовать реализации принципа необходимости обучения жизни, поскольку «XXI век потребует от всех большей самостоятельности и способности к оценке, сочетающихся с усилением личной ответственности в рамках реализации коллективного проекта». Использование возможностей педагогического проектирования в качестве действенного средства в образовательных преобразованиях предлагает Н.К. Зотова. Педагогическое проектирование – это особая сфера деятельности, включающая решение исследовательских задач повышенной сложности, связанных с выявлением всей совокупности педагогических факторов и условий, которые способствуют или препятствуют воплощению научных рекомендаций в реальный педагогический процесс.

При организации курсов повышения квалификации использование возможностей педагогического проектирования в качестве действенного средства в образовательных преобразованиях важна соотнесенность его двух векторов: проектирование как направленность деятельности на решение социально-педагогических проблем образования и проектирование как **создание самим педагогом проекта собственного профессионального развития**. Эти два вектора определяют успех в достижении целей персонифицированной модели повышения квалификации педагога. При проектировании содержания персонифицированной модели дополнительного профессионального образования педагога в системе повышения квалификации должны обеспечиваться следующие педагогические условия, разработанные Н.К. Зотовой: а) создание

образовательной информационно-педагогической среды проектирования образовательных систем; б) формирование проектировочной компетентности педагога в системе повышения квалификации; в) педагогический мониторинг проектировочной деятельности.

Многолетний опыт проведения курсов повышения квалификации для педагогов по теме: «Проектная и исследовательская деятельность педагогов и учащихся в условиях реализации федеральных государственных стандартов общего образования» и эмпирические исследования их результативности показали, что введение культуры проектного мышления в профессиональное сознание работников системы образования вызывает большие трудности. Они связаны не только с отсутствием специальных программ и современных форм обучения проектированию профессионалов, имеющих достаточно большой опыт практической работы. Но и, главное, с отсутствием мотивирующих на профессиональное развитие стимулов. Представляется, что для построения качественно новой системной организации проектной деятельности педагогов как субъектов образовательной деятельности необходимо выполнение следующих условий: освоение педагогами культуры проектирования – понятиями, нормами проектного мышления, способами организации проектной деятельности, что позволяет наполнить специфическим проектным содержанием сложившиеся формы профессиональной деятельности.

Еще более важным моментом в освоении педагогами проектной культуры является то, что именно в ней содержатся средства саморазвития, в том числе и профессионального. Но, как и в любой другой массовой профессии в педагогической деятельности за годы становления системы общего образования произошла профессиональная стратификация, в процессе становления которой качество выполняемой профессиональной деятельности не должно было улучшаться.

Рассмотрим профессиональное развитие педагога как его возможное восхождение с более низкого уровня качества выполняемой им деятельности к более высокому уровню и дадим название занимаемой им на каждом уровне профессионально-деятельностной позиции (см: табл. 1).

Таблица 1

Профессиональная стратификация педагогов

Профессионально-деятельностные позиции	Ведущая ценность	Уровень знаний	Уровень мышления	Способ организации сознания	Кооперации	Проектные подходы
специалист	не имеет ценности развивающей деятельности	информация	репродуктивный	не рефлексивно	рабочая группа	социотехнический
профессионал	ценность развивающей деятельности	знание	эвристический	коллективная рефлексия	проектная команда	социально-культурный
мастер	ценность саморазвития	мудрость	креативный	трансцендирующее понимание	культурно-ценностное сообщество	гуманитарный

Профессионально-деятельностная позиция является отражением уровня личностного развития и определяет возможность выполнять деятельность определенного уровня качества, а также готовность к осуществлению инновационной деятельности. В каждой школе есть педагоги, находящиеся в позиции «специалиста». Они простые реализаторы не ими созданных программ. Собственно они и есть основной костяк того, что мы называем «педагогическим коллективом». В результате полученного педагогического образования у них и цели и средства чужие, и положительный результат своей деятельности они могут гарантировать, только если выполняются все необходимые внешние условия. Также практически в любой школе есть «профессионалы». Именно они способны преобразовать проблемные педагогические ситуации в нормальные за счет смены способа деятельности и обеспечить положительный результат образовательной деятельности. У «профессионалов» есть понимание норм педагогической деятельности, поставлена профессиональная рефлексия и потому постоянно нарабатываются собственные средства деятельности. Но своих целей у «профессионала» нет. Только оформление собственного «крело» в самостоятельную педагогическую концепцию позволяет утверждать о появлении «мастера». Только две последние профессионально-деятельностные позиции педагогов: «профессионал» и «мастер» являются одновременно и субъектными, и требующими развития человеком своей личностной позиции, формирующими способности к проектированию. «Специалист – профессионал – мастер» – три ступени профессионального развития педагога. Специалист с внедренной в его сознание программой определенной деятельности. Профессионал, способный критически отнестись и изменить в проблемной ситуации свой способ работы в своей области деятельности. Мастер, способный видеть и выходить за границы своей профессиональной деятельности, способный брать на себя ответственность за восстановление и обновление своего социально-культурного проекта.

«В точке принятия на себя ответственности появляется цель, рождается управленец. Настоящий управленец всегда смотрит за горизонт, и его задача состоит в том, чтобы внести в жизнь перемены, поскольку он понял, что они необходимы. Таким образом, цели есть функция от видения управленцем горизонтов» [2].

Первая составляющая готовности педагога к профессиональному развитию – наличие мотива к включению в эту деятельность. Можно классифицировать эти мотивы по соотношенности с тремя мирами бытия человека.

Материальным миром, в котором нас мотивирует получение материальных благ в виде заработка или нового материально-технического обеспечения, а также социально-статусные аспекты деятельности: уважение со стороны администрации, коллег, а также учеников и их родителей. То есть отсутствует ценность самой выполняемой деятельности.

Миром духовной культуры: удержание и развитие норм педагогической деятельности в новых условиях; возможность вхождения в определенное культурное сообщество. На этом уровне проявляется ценность мышления, развивающей деятельности благодаря включению в определенную культурную традицию.

Внутренним миром конкретного человека: ценность саморазвития как условия развития своей профессиональной деятельности.

Известный североамериканский методолог Акофф Р. поставил вопрос, каким образом происходит формирование знания в сознании профессионала на разных уровнях его развития. Каждое из предыдущих понятий является основой для последующего. Информация представляет собой выделенную, упорядоченную часть данных, обработанную для использования. Знание – это формулировка существующих тенденций или сущностных связей между явлениями, представленными в информации. В отличие от своей информационной основы знание может служить руководством для конкретных решений и действий, а также есть выражение закономерности, содержащейся во всем множестве разрозненных данных. Мудрость – это оцененное понимание закономерности с

точки зрения будущего. Исследователь подчеркивает, что если первые два компонента процесса формирования знания в сознании индивида имеют дело с прошлым, то мудрость касается будущего [1].

Репродуктивный уровень мышления проявляют педагоги, ориентированные на сохранение освоенных норм деятельности, и не имеющие мотивацию к повышению эффективности своей деятельности. В качестве результата своей проектной деятельности они предоставляют ученические рефераты или выдают за проектирование участие в некоторых внеклассных мероприятиях, где они не являлись разработчиками идеи, а действовали лишь на уровне исполнителей. Педагоги этого уровня в состоянии выступить экспертами при анализе продуктов ученического проектирования, знакомы с этапами проектной деятельности, но не используют проектирование для решения профессиональных проблем. В работе с одаренными детьми результатом их деятельности могут быть довольно качественные ученические проекты, но разрабатываются они по однотипному, один раз усвоенному, алгоритму.

Эвристический уровень характеризуется наличием рефлексивного описания проекта, разработанного при помощи средств коллективной мыслительной деятельности; достаточно масштабной организацией реализации проекта, превышающей возможности одного проектировщика; в описании представлены технологии проектной деятельности.

Педагоги, уровень мышления которых мы оцениваем, как креативный, характеризуются самостоятельным применением проектной культуры в своей деятельности и жизни, устойчивой и динамично развиваемой системой ценностей и самостоятельно разработанными средствами ее реализации, в их работах ярко выражен понятийный компонент, представленный в виде создания новых научных понятий или концепций авторских школ [8].

«Специалисты» гарантируют положительный результат только в нормальной обстановке. Если же ситуация становится проблемной они снимают с себя всякую ответственность. Их профессиональное сознание не рефлексивно. У так определившихся педагогов отношение к другим людям как к полезным для них в жизненных обстоятельствах функциям. С точки зрения организации объединений, люди с таким типом самоопределения могут быть администраторами или участниками рабочей группы. У «профессионалов» отношение к другим людям как к равноправным партнерам, вместе преодолевающим проблемную ситуацию. Педагоги, занимающие эту позицию, любят преодолевать проблемные ситуации, одним из средств преодоления которых для них является организация коллективной рефлексии и по ее результатам создание проектной команды. «Мастер» старается относиться к проблемам других людей как к своим собственным. Поэтому отношение к другим людям у него как источнику саморазвития. Он обладает трансцендирующим пониманием, которое опирается на огромный профессиональный опыт, чувства и интеллектуальную интуицию, и приводит к обнаружению нового смысла и обновлению системы ценностей его и окружающих людей. Он все время находится в ситуации обновления определенного социально-культурного проекта и для его сохранения и развития является создателем и «развивателем» определенного культурно-ценностного сообщества.

Каждая из представленных профессионально-деятельностных позиций формирует адекватный ей проектный подход. В социотехническом проектном подходе, характерном для «специалистов», предполагается многопозиционная кооперация разных функционально-деятельностных позиций: заказчика – постановщика цели, разработчиков средств, исполнителей и др. Во втором проектном подходе – социально-культурном, характерном для профессионалов, – также предполагается разделение структуры и этапов проекта между разными позициями. Новое по сравнению с первым подходом – это то, что исполнители одновременно также являются разработчиками новых средств. В гуманитарном проектном подходе, характерном для «мастеров», разработка и реализация новшества происходит в сознании и деятельности одних и тех же субъектов

образовательной деятельности. В первом подходе новшество уже разработано и находится «в архиве культуры». Во втором подходе оно также уже имеется в живой традиции, но его необходимо адаптировать к возможностям учеников и педагогов. В третьем подходе новшество необходимо разрабатывать группе единомышленников. Проект, разработанный в первом подходе, транслируем в другое «место» почти без искажений. Во втором подходе – только в соответствующую социально-культурную среду и с серьезными изменениями. Проект в гуманитарном подходе уникален и не поддается тиражированию, поскольку предполагает уникальную ситуацию, уникальную структуру ценностей и смыслов конкретных людей, их уникальное понимание и самоопределение.

Именно образование в рамках определенного проектного подхода в конкретном субъектном проявлении порождает три разных профессиональных позиции. Так, социотехническое проектирование, не применяющее в своем методическом арсенале целеполагающих методик и процедур, приводит к образованию позиции «специалиста», способного обсуждать только освоенные им культурные нормы.

В социально-культурном проектировании профессионал организует диалог и коллективную рефлексию способов своей работы, но не обсуждает цель своей деятельности. И только в гуманитарном проектировании «мастер», включая личностное измерение, самоопределяется в пространстве культуры и в историческом времени, ставит себе цель. И поэтому только последняя позиция может быть названа позицией проектировщика, взявшего на себя ответственность за будущее. «Она предполагает методически разработанную процедуру выработки целей и терпимость к критике результатов. Критическое отношение, в том числе и самокритическое – вот что отличает проектировщика, ищущего цель. Признак истинно критически настроенного проектировщика достаточно прост: его проектные цели после правильной критики меняются, или хотя бы модифицируются. Второй существенный признак: проектировщики такого типа работают в открытой ситуации. Здесь следует обсуждать самый широкий контекст смыслов и значений, мира ценностей из которого и вырастает цель как вектор» [Александров, 2].

Дополнительное профессиональное образование педагогов в нашей практике также было выстроено соответственно интеллектуальным возможностям педагогов. Уровню «специалиста» соответствуют традиционные курсы повышения квалификации с лекционно-семинарской формой обучения. Коллективам педагогов, имеющих в своем составе значительный контингент «профессионалов», соответствуют проблемно-ориентированные интенсивные формы повышения квалификации: проблемные лекции, ролевые игры, тренинги, организационно-деятельностные игры (ОДИ) [Ломакина, 7]. И, наконец, дополнительное профессиональное образование педагогов, предполагающее актуализацию и проявление ценностно-смыслового пространства и процедуры целеполагания, возможно только в ситуациях наличия в педагогическом коллективе хотя бы одного мастера. Третий уровень дополнительного образования нами организовывался в рамках разработанной методологии гуманитарного проектирования. Опираясь на тезис В.С. Лазарева о том, что «проектную деятельность можно освоить только в самой практической проектной деятельности» [6], нами была разработана организационная форма – выездные проектные семинары, по своему составу и структуре, вытекающие из традиции проведения ОДИ. Так, в них принимают участие, кроме педагогов, учащиеся, студенты и аспиранты педагогических вузов, заинтересованные родители, администрация школ, методисты и ученые. Важным принципом организации коллективной проектной деятельности является воспроизведение на первом этапе основной для образования учебной деятельности, но выстроенной системно и целостно. Содержательное обсуждение и построение образовательной ситуации на первом этапе может обеспечить только «мастер», приоткрывающий остальным участникам проектного семинара свой способ понимания. В совместной проектной деятельности и живом диалоге происходит трансляция мастером способов действия и мышления, этических принципов, ценностей и

смыслов своей профессиональной деятельности другим участникам семинара. Совместная деятельность в проектном режиме предполагает решение целого комплекса взаимосвязанных задач:

1. Актуализацию деятельностного и проблемного самоопределения.
2. Развитие способностей к рефлексии.
3. Включение проектировщиков в процесс открытой, конструктивной, позиционной критики.
4. Экспериментирование с различными вариантами решения проявленных проблем.

Основным принципом реализации данной системы задач является попытка осмысления *живой*, конкретной ситуации. Совместная рефлексия требует *сопричастности*: для того, чтобы обсуждать проблему другого, я должен не только увидеть эту проблему в своей практической деятельности, но она должна *меня волновать*. Иными словами, необходимым является такая организация учебной деятельности, в которой каждый ее участник выделяет и удерживает свой смысл. Именно анализом представленных смыслов задается проблемное поле коллективной рефлексии и последующего проектирования.

Практика проведения проектных семинаров позволила нам разработать структуру гуманитарного проекта.

I. Индивидуальное понимание культурного текста.

Педагогам и другим субъектам образования предлагается текст некоторого классического произведения для самостоятельного его прочтения и понимания.

II. Организация коллективной рефлексии, приводящая к проблематизации первичного выделенного смысла.

В результате разности пониманий происходит образование множества смыслов анализируемого текста. На специальных многодневных проектных чтениях организуется коммуникация, равноправный диалог между разными представленными позициями. Целью коммуникации является исследование смыслов и значения культурного текста. Затем организуется коллективная рефлексия. Это понятие ввел в научный дискурс и управленческую практику развития организаций Г.П. Щедровицкий, опираясь на деятельность и результаты Московского методологического кружка [9].

Но в гуманитарном проектировании необходимо освоить не просто рефлексивную, но позицию трансцендирующего понимания. Трансцендирующая позиция (термин М. Мамардашвили) – понимание человеком некоторой «заброшенности», незавершенности, начатого и недоделанного кем-то какого-либо культурного проекта в мире. Попытка на свой страх и риск попробовать самостоятельно начать доделывать, длить, сотворить то, что без него сделать больше некому. Попробовать в жизни занять место в проблемной ситуации, которое осталось пустым, т.е. никем больше не занятым, восстановить традицию с предъявлением нового смысла и продолжением реализации социально-культурного проекта в новой ситуации.

Только заняв позицию трансцендирующего понимания, педагог становится способным войти в процесс гуманитарного проектирования в образовании.

Гуманитарный проект – это особый тип проектирования, предполагающий обязательное изменение собственной личностной позиции в ходе специально организованного «ценностного конфликта» позиции проектировщика с другой позицией, уже существующей в культуре. Он направлен на творение проектировщиком своего нового смысла в ходе коллективной рефлексии и разработки способа его реализации в форме понятия. Он также предполагает обязательное культурно-ценностное самоопределение проектировщика в рамках определенной культурной традиции.

III. Построение нового понятия, учитывающее максимум представленных смыслов.

В практике проведения проектных чтений с педагогами и учащимися нами культивируется особая форма проведения пленарных заседаний – пленум построения понятия. На данном пленуме в результате выступления групп и экспертной оценки происходит сборка общего понятия (адаптированного к данной конкретной ситуации и

уровню понимания участников обсуждения) и процесс самоопределения участников к данному понятию. Наиболее интересное и плодотворное обсуждение складывается, если проявляются мнения разных позиций: методологов, учителей-предметников, родителей, учеников разного возраста, студентов и т.д. Узкое, личное видение проблемы, дополненное понятием, взятым из культуры, анализом ситуации в коммуникации с другими позициями позволяет построить новое понятие, которое усваивается с гораздо большей степенью осознания и понимания, нежели просто знакомство с определением.

IV. Культурно-ценностное самоопределение или взятие ответственности за реализацию нового смысла.

Культурно-ценностное самоопределение приводит к постановке новой цели в связи с понятием сотворенным новым и своим смыслом, в соответствии с построенным понятием и пониманием необходимости выполнения в будущей деятельности определенной работы, связанной с его реализацией.

V. Трансцендирование к новому способу понимания и новой позиции.

Смена позиции происходит в связи с понятием смыслом, в соответствии с построенным понятием и пониманием необходимости выполнения в будущей деятельности определенной работы именно в новой позиции.

VI. Реализация инновационной деятельности в новой позиции.

Инновационная деятельность обязательно должна сопровождаться рефлексией и по ее результатам необходимой корректировкой.

Началом становления учителей «профессионалов» в «мастеров» является рефлексивное осознание того, что он сам умеет делать в своей предметной области. Появление собственных целей, таким образом, связано с актуализацией педагогического самосознания, что приводит учителя к необходимости критической переработки всего содержания того предмета, который он преподает.

Можно выделить два направления выращивания учителя-мастера: выстраивание его понимания и построение моделей собственного предмета (разворачивание внутренней логики в культурных текстах) и организация рефлексии собственной педагогической деятельности в ходе содержательной коммуникации.

Отсюда – важность двух взаимосвязанных, но не тождественных видов работ: 1) выработка собственных схем понимания, способов разворачивания внутренней логики предметов и 2) разворачивание собственных способов управления образовательной ситуацией через рефлексию образовательной деятельности в коммуникации с другими ее субъектами. Существенным условием роста такого учителя является наличие культурно-образовательного сообщества, в котором производится критический анализ его разработок.

В рамках проведения проектных семинаров можно выделить три содержательных такта. Первый – выделение собственного смысла при удержании авторского. Второй – оформление собственного смысла в собственном варианте текста. Третий – утверждение собственного смысла в социальной практике.

Литература

1. *Акофф Р., Эмери Ф.* О целеустремлённых системах. – М., 1974. – 272 с.
2. *Александров Н.Н.* Город и проблемы его развития. «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.17971, 07.04.2013. – 255 с.
3. Вестник Минобразования. 2007. № 7.
4. *Зотова Н.К.* Педагогическое проектирование образовательных систем в постдипломном образовании. М.: Компания «Спутник+», 2005. 364 с.
5. *Имакаев В.Р.* Феномен учительства в социально-философском и гуманитарно-проектном измерениях. Пермь: ПГУ, 2004. – 260 с.
6. *Кларин М.В.* Инструмент инновационного образования: организационно-деятельностная педагогика, «Непрерывное образование»: XXI век, Т. 13, №1.

7. *Колпакова Н.В.* Актуальные проблемы повышения квалификации учителя// Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. IV междунар. науч.-практ. конф. № 4. Часть II. – Новосибирск: СибАК, 2011.
8. *Краснов С.И., Малышева Н.В.* Понятие гуманитарного проекта. Педагогика, №5, 2015 г. – С. 28–34.
9. *Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П.* Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / под ред. И. А. Колесниковой. – М.: Издат. центр «Академия», 2005. – 288 с.
10. *Масловская С.В.* Культурно-антропологическая практика в системе постнеклассической практики современного постдипломного образования // Вестн. Оренб. гос. ун-та. – 2011. – № 17 (136). – С. 84–90.
11. *Масюкова Н.А.* Проектирование в образовании / под ред. проф. Б. В. Пальчевского. Минск: Технопринт, 1999. – 354 с.
12. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников. М.: Просвещение, 2011. – 58 с.
13. *Лазарев В.С.* Проектная деятельность в школе. Сургут, 2014. – 136 с.
14. *Ломакина Т.Ю., Сергеева М.Г.* Педагогические технологии в профессиональных учебных заведениях. – М.: Наука, 2008. – 331 с.
15. *Сластенин В.А., Подымова Л.С.* Педагогика: инновационная деятельность. – М.: ИЧП "Издательство Магистр", 1997. – 224 с.
16. *Щедровицкий Г.П.* Организационно-деятельностная игра как новая форма организации коллективной мыследеятельности. Сб. Методы исследования, диагностики, и развития международных коллективов. – М. 1983. – С. 153–178.