

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье выявляются проблемы теоретического осмысления и практического применения педагогического проектирования в современном образовании, доказываемая перспективность рассмотрения в проектировании педагогических инноваций роли рефлексии всех компонентов деятельности как психологической функциональной системы

Переход российского образования на федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения подразумевает изменение образовательной парадигмы, которое затронет все компоненты системы образования. Проектирование этих масштабных инновационных изменений требует разработанной методологической базы проектирования образовательных систем, становления проектной культуры педагога как основного субъекта инноваций.

Понятие «педагогическое проектирование» используется в отечественной педагогике как философско-педагогический и научно-практический термин для осмысления педагогической деятельности современного учителя. В описание структуры деятельности учителя проективный компонент ввела в 70-х годах XX в. Н. В. Кузьмина и поставила его в один ряд с концептуальным, организационным, гностическим и конструктивным компонентами его деятельности.

Е. С. Заир-Бек дала достаточно обобщенное определение педагогического проектирования как интеграционной деятельности в рамках прикладной науки, описав его как «прикладное научное направление педагогики и организуемой практической деятельности, нацеленное на решение задач развития, преобразования, совершенствования, разрешения противоречий в современных образовательных системах». Автором был выявлен *аксиологический, акмеологический и прогностический* характер проектирования: цели проектирования она поставила в прямую зависимость от приоритетных педагогических ценностей, задачи педагогического проектирования определила как «обоснование конкретных направлений поиска в создании условий для развития и воспитания человека, актуализации его внутренних сил, самоопределения и становления; прогнозирование развития педагогических процессов и систем» [2, с. 10].

Акмеологичность проектной деятельности в данном исследовании рассматривается с позиции акмеологического детерминизма как объективной закономерности и причинной обусловленности осуществимости потенциала человека, вставшего на путь совершенствования [1, с. 23].

Отметим научную позицию В. Е. Радионова, который в одном из своих определений педагогического проектирования ставит на первое место его *акмеологическую* составляющую: «педагогическое проектирование – это деятельность, дающая человеку самоосуществиться, самовыразиться, ценностно... переосмыслить... предстоящие целеустремленные действия» [7, с. 22].

Прогностическая и практико-ориентационная характеристики педагогического проектирования стоят на первом месте у И. А. Колесниковой и М. П. Горчаковой-Сибирской: они определяют педагогическое проектирование как «практико-ориентированную деятельность, целью которой является разработка новых, не существующих в практике образовательных систем и видов педагогической деятельности» [4, с. 21]. Здесь акцент делается на новизне и прогнозируемой востребованности «педагогического продукта», а не на предъявлении особых требований к профессионализму учителя.

В проекте, обращенном к студентам педагогического вуза, В. А. Ченобытов делает акцент на *поэтапности* педагогического проектирования, он, как и Д. А. Данилов, рассматривает его как одну из частей трехступенчатого процесса: моделирование – проектирование – конструирование, в которой происходит доведение модели (созданной на ступени моделирования) до уровня описания механизма получения полезного педагогического результата, т.е. до уровня практического использования. Впрочем, весь процесс, включающий анализ, диагностику, прогнозирование, моделирование, конструирование, управление преобразованиями и экспер-

тизу, автор тоже называет педагогическим проектированием. Также он высказывает мысль, что проектирование имеет смысл лишь в той степени, в какой отвечает идеям целенаправленного преобразования социума и реализуемости, то есть *практико-ориентационно* [6].

Даже общий, не претендующий на полноту взгляд на проблематику педагогического проектирования, представленный нами выше, подтверждает многозначность его определений в современной педагогической науке.

Анализ определений педагогического проектирования приводит нас к выводу, что все его характеристики, которые были выявлены, могут свободно использоваться для описания любой педагогической деятельности. Таким образом, проблема выявления смысла педагогического проектирования не может быть преодолена без выявления его специфики в контексте педагогической деятельности.

Проблема выявления специфики проектирования усложняется самой природой деятельности, которая носит «проектировочный» характер. Целостная деятельность, согласно А. Н. Леонтьеву, включает взаимодействие потребностей, мотивов, целей, условий достижения цели, задач, составляющих единство. Схожие элементы выделяются и в проектной деятельности.

Для решения проблемы специфики проектной деятельности существенное значение имеет *соотношение проектирования и психологической структуры деятельности* как функциональной системы, разработанной В. Д. Шадриковым [9, с. 32]. Можно видеть, что используемые современными учеными характеристики педагогического проектирования соотносятся с элементами функциональной системы деятельности и большая их часть может быть поставлена во взаимное соответствие. Такие элементы функциональной системы, как «мотив деятельности», «смысл деятельности для личности» соответствуют *аксиологичности* проектной деятельности, «цель деятельности» и «целенаправленная активность» соответствуют такой характеристике проектирования, как *целенаправленность*, «представление о результате и программе деятельности» – *прогностности*; «Программа деятельности и её корректировка» подразумевают *поэтичность*.

Итак, характеристики педагогического проектирования, отражающие его современное понимание, в значительной степени отражают структуру психологической функциональной системы деятельности. Однако два элемента функциональной системы деятельности – «принятие решения» и «индивидуальные качества субъекта» – не нашли отражения в этих харак-

теристиках. Правомерно ли заключить, что в педагогическом проектировании инноваций эти составляющие деятельности не играют существенной роли?

Отметим, что, с одной стороны, функция принятия решения в структуре деятельности считается основной во всей управленческой деятельности, а с другой – её отличительной особенностью является «значительно меньшая стандартизованность и алгоритмизированность», создающие объективные и субъективные трудности при её рефлексии и изучении [3]. В этой связи необходимо также учесть влияние технократической парадигмы инженерного проектирования как одной из предпосылок возникновения проектирования педагогического. Инженерное проектирование, широко распространенное в нашей стране в рамках работы проектных организаций практически во всех отраслях производственной сферы народного хозяйства, в наименьшей степени ориентировалось на «гуманитарные» составляющие структуры деятельности. Решения о проектировании того или иного объекта принимались на государственном уровне и чаще всего никак не самими проектировщиками. Индивидуальные качества субъекта в техническом проектировании стали учитываться с усилением позиций инженерной психологии только в 70-е годы XX века. Так что аналогии педагогического проектирования с техническим субъективно снижали вероятность акцентирования внимания на принятии решения и индивидуальных качествах субъектов в теории педагогического проектирования.

Даже общий анализ работ, отражающих современный опыт применения проектирования в образовании, выявляет ряд взаимосвязанных проблем, которые затрагивают как теорию, так и практику педагогического проектирования. Остановимся на нескольких из них.

1. Ряд современных педагогических исследований свидетельствует, что *смысл и процедура проектной деятельности остаются неясными для многих педагогов*. Так, Л. А. Филимонюк в диссертационном исследовании, посвященном формированию проектной культуры педагога, констатирует, что многим педагогам свойственно «непонимание значимости развития проектной культуры как личностного качества при низкой осведомленности в содержании понятий ... „проектная деятельность“, „проектная компетентность“, „проектная культура“, „личность“, „ценность“, отрывочные представления о развитии личности учителя, т.е. отсутствие объективных предпосылок для формирования проектной культуры» [8, с. 34].

2. Учителя избегают серьёзного участия в организации проектной деятельности учащихся. Своёобразием доказательством этого утверждения можно считать отсутствие в системе общего образования Санкт-Петербурга элективных курсов в форме проектов, хотя эта форма была рекомендована Инструктивно-методическим письмом Комитета по образованию «О порядке перехода общеобразовательных учреждений СПб на профильное обучение». Исследование, проведенное нами на базе Научно-методического центра Красносельского района Санкт-Петербурга, показало невысокий уровень владения педагогами теорией и практикой педагогического проектирования. Так, обучение данной тематике прошли только 7% председателей методических объединений образовательных учреждений района из 94 опрошенных, только 15% из числа опрошенных считают, что они используют элементы педагогического проектирования в своей деятельности. При этом большинство педагогов формально признали важность применения педагогического проектирования в системе образования, знания теории педагогического проектирования и умения использовать его на практике. Результаты исследования свидетельствуют о том, что низкая самооценка компетентности и наибольшее расхождение между самооценкой профессиональной компетентности и уровнем профессиональных притязаний у педагогов (учителей и воспитателей групп продленного дня) фиксируется в проектной составляющей компетентности. При этом наибольший разрыв желаемого и

наличного уровня и у учителей, и у воспитателей групп продленного дня касается недостатка опыта проектирования элементов собственной профессиональной деятельности и опыта организации проектной деятельности учащихся.

3. Проектная деятельность педагогов часто бывает формальной. Используя терминологию, взятую из того или иного научно-методического педагогического труда, педагоги и педагогические коллективы часто стараются достичь лишь формального соответствия своей работы уровню педагогического проекта. Анализируя мотивацию педагогического проектирования профессиональных групп в педагогическом сообществе, О. Г. Прикот отмечает, что многие группы, провозглашая в проектах общепедагогические цели, в реальности ориентируется на решение меркантильных задач, так как «считают свое положение относительно других групп наиболее тяжелым, зарплату относительно затрат труда и здоровья – самой маленькой и, создавая педагогические проекты, стараются максимально защитить себя от внешнего мира» [5, с. 145].

Таким образом педагогическое проектирование есть осуществление педагогических инноваций; его сущность в глубоком рефлексивном характере реализации каждого этапа деятельности как функциональной системы.

Дальнейшие научные труды в данной области будут уточнять характеристики системы и, следовательно, способствовать более емкому пониманию педагогического проектирования.

Л и т е р а т у р а

1. Гагин Ю. А. Концептуальный словарь-справочник по педагогической акмеологии : учеб. пособие. Изд. 2-е. – СПб.: СПбГУПМ ; Балт. пед. академия, 2000.
2. Заир-Бек Е. С. Основы педагогического проектирования : учеб. пособие для студ. педагогич. бакалавриата, педагогов-практиков. – СПб.: РГПУ, 1995.
3. Карпов А. В., Терещенко Н. Г. Психология управления : моногр. – Казань: Изд-во Ин-та экономики, управления и права ; Таглитмат, 2006.
4. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская ; под. ред. И. А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.
5. Прикот О. Г. Лекции по философии педагогики. – СПб.: ТВПинк, 1998.
6. «Твои вершины» : проект каф. акмеологии Рос. госуд. педагогич. ун-та им. А. И. Герцена [Электронный ресурс]. – URL:<http://akmeo.rus.net>.
7. Радионов В. Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование. – СПб.: ГТУ, 1996.
8. Филимонюк Л. А. Формирование проектной культуры педагога в процессе профессиональной подготовки : автореф. ... д-ра пед. наук. – Махачкала, 2008.
9. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности (репр. воспр. текста издания 1982 г). – М.: Логос, 2007.