

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ОБЪЕКТИВНЫЕ И СУБЪЕКТИВНЫЕ ОСНОВАНИЯ

В статье педагогическая деятельность рассматривается как необходимый элемент проектирования различных атрибутов педагогической системы. Показана роль педагогических проектов в реализации технологий достижения образовательных целей, а также влияние на становление субъективно-личностной профессиональной реальности. Авторы показывают в статье анализ логико-системной модели педагогической деятельности, представленной в виде заданного проекта. Психологическим механизмом педагогического проектирования, подчеркивается в статье, является рефлекслирующее мышление учителя, которое проявляется в форме интуиции, рефлексии и личной оценки собственного опыта.

Педагогическая деятельность всегда характеризовалась такими чертами, как преднамеренность, целенаправленность, проектируемость. «... Воспитание есть деятельность сознательная, по крайней мере со стороны воспитателя, но сознательной деятельностью может быть названа только та, в которой мы определили цель, узнали материал, с которым мы должны иметь дело, обдумали, испытали и выбрали средства, необходимые к достижению сознанный нами цели» [1]. Понятие педагогического проектирования, несмотря на популярность у современных исследователей (В.В. Краевский, Е.А. Крюкова, В.Е. Радионов), остается по-прежнему недостаточно ясным, отдифференцированным от других действий педагогов, таких как планирование образовательного процесса, создание образовательных программ, поурочных планов, написание учебных пособий и т. п. Не ясно в этой связи, что нового вносит это понятие в педагогическое мышление, что именно является предметом и продуктом педагогического проектирования, кто и как этим должен заниматься и т. п.

Педагогическая деятельность, с одной стороны, включает в себя как свой необходимый элемент *проектирование* различных атрибутов педагогической системы – целей, содержания, технологий, требований к субъектам педагогического взаимодействия и проч., а с другой, сама является предметом проектирования, поскольку все эти элементы педагогической системы выступают и как ориентировочная основа педагогической деятельности, и как ее предмет (содержание и технологии взаимодействия с учащимися), и как ее продукт (изменение в субъектах). Иными словами, любые педагогические проекты, касаются ли они содержания образования или способов его представления в виде программ, стандартов, учебников, программных продуктов, технологий достижения образовательных целей или способов оценки эффективности образования, всегда являются проектами *нового качества педагогической деятельности*. Следовательно, предположение (проектирование) любого изменения в педагогической системе утра-

чивает возможность реализации, если одновременно с ним не проектируется и новое профессионально-личностное и социальное качество его исполнителя – педагога. Вместе с тем нужно признать, что большинство реформаций в области образования – стандарты, технологии, профили и направления – именно так и проектируются, т. е. без учета возможностей, механизмов, условий, социальной и психологической поддержки учителя, который как будто бы готов автоматически выполнить любую разрядку, идущую сверху. В связи с этим так и вспоминается лозунг из недалекого прошлого: «учитель – солдат партии».

Сама по себе идея создания педагогических систем (программ, учебников, стандартов) безотносительно к возможностям и субъектной позиции их исполнителя генетически связана с определенной моделью образования, которая господствовала на протяжении нескольких столетий и именуется ныне «знаниевым» или «предметным» образованием. Дело в том, что содержание образования, представляющее собой набор объективных сведений о мире и о способах поведения (действий) в нем, не только не нуждалось в какой-либо субъективной позиции учителя, но и более того, всячески старалось ее избежать. Не случайно при создании новых учебников и программ, как правило, проводились занятия, тренинги с учителями по поводу их адекватного применения.

Разумеется, сама природа «человеческого» учения не позволяла полностью исключить субъективный фактор учителя из сферы образовательного взаимодействия, поскольку при этом утрачивался бы и субъективный фактор ученика: неудовлетворенность его социогенных потребностей – потребностей в психологической поддержке, мотивации, признании со стороны значимого взрослого и т. п. В этом смысле психология учителя, его личностная сфера всегда рассматривалась как необходимый ресурс образовательной деятельности, правда, не затрагивающий ее сущность, которая традиционно виделась в создании и точной реализации образовательных программ.

Вопрос об объективных и субъективных элементах педагогического проектирования все острее стал подниматься в связи с переходом к практической реализации идеи личностно-развивающего образования и включением в его содержание таких элементов, которые «ответственны» за развитие личностной сферы воспитанников – эмоционально-ценностного (И.Я. Лернер), субъектного (И.С. Якиманская), личностного (А.В. Зеленцова) и др. видов опыта. В отличие от знаниевого этот опыт существует не в объективной, а в субъективной реальности, не может быть отчужден от его носителей подобно научным знаниям, а потому даже если создать «программу» такого образования, то ее все равно нельзя будет адресовать любому учителю. Отсюда неизбежный вывод: проектирование столь сложных систем, как личностно-развивающее образование, невозможно без проектирования и деятельности самого педагога и, более того, его личностной субъективной сферы.

Нельзя не видеть, что педагогическая деятельность, работа педагога не так уж часто рассматривается в научных и методических изысканиях как предмет специального исследования. Интересы исследователей и общественного мнения сильно заняты проблемами стандартов, «профильных школ» и т. п., хотя, без сомнения, потребность в опережающих исследованиях в этой области сегодня несомненно велика. Слабая разработанность этой проблематики приводит к тому, что мы смутно представляем «вклад» самого педагога в построение педагогической реальности, его собственную роль в реализации разработанных «за него» планов, программ, стандартов. В диссертациях предпочитают называть в качестве предмета исследования *процесс воспитания или обучения*, как будто бы таковой может протекать независимо от учителя, а полученные в такой диссертации выводы запросто может реализовать любой педагог. Целью данной статьи является обсуждение методологических проблем педагогического проектирования, которые почти не рассматривались ранее.

Новая волна интереса к педагогической деятельности и процедурам ее проектирования возникла в связи со становлением модели личностно-развивающего образования. Специфика такого образования в том, что его содержанием оказывается личностный (ценностно-смысловой) опыт воспитанника, который нельзя сформировать с помощью какой-то предметной деятельности, заданной извне технологии. Вклад, который вносит учитель в содержание и процесс формирования личностной самоорганизации, субъектной позиции воспитан-

ников, несравненно более весомый, чем варьирование материала и методики при традиционном знаниевом образовании. Собственно, личностный опыт и рождается в диалоге с педагогом или с другой личностью, которая в соответствующий момент может выполнить роль побудителя смыслообразующих процессов. Задаваемые извне инструкции здесь могут носить лишь самый обобщенный характер, конкретная же ситуация развития личности проектируется педагогом непосредственно в процессе реального взаимодействия с воспитанниками. Причем, говоря о педагоге, мы чаще всего имеем в виду школьного учителя, а как быть с педагогами системы дошкольного или дополнительного образования, педагогическая деятельность которых еще в большей степени несет потенциал субъектности, «личностного вклада в ситуацию»?

Необходимость построения личностно-развивающего образования побуждает обратиться к разработке методологических регулятивов исследования места и роли самого педагога в проектировании личностно-развивающих образовательных систем.

Никакие самые совершенные педагогические проекты, программы и стандарты не реализуются сами по себе без соответствующих творческих усилий учителей. Последнее, кстати, означает, что они будут к тому же осуществляться различными учителями *по-разному*, т. е. педагогический процесс будет строиться не только на объективных (планы, стандарты, программы), но и на *субъективных основаниях*, к каковым, вероятно, следует отнести личностно-профессиональную позицию, педагогические взгляды, опыт учителя. В реальность воплощается не «спущенный сверху» проект, а *собственный проект учителя*, построенный на объективных (институциональных) и субъективных основаниях. Возникает, таким образом, ряд проблем: во-первых, при каких условиях эти внешние установки адекватно реализуются в деятельности учителей и педагогических коллективов, во-вторых, что именно может и должен внести педагог в этот внешний *институционально* заданный проект, осуществить его, если можно так выразиться, «допроектирование» на уровне субъективно воспринимаемой им реальной педагогической ситуации в его школе, классе. Здесь, на этом уровне будет функционировать не объективный государственный проект (стандарт, план, учебник), а субъективированный проект, существенно модифицированный педагогом. Отсюда третья проблема: в чем состоит это субъектное проектирование? Что должен знать об этом сам педагог, чтобы выполнять эти действия сознательно, *рефлексивно*, а не по интуиции?

Вероятно, ответы на эти вопросы могут открыть новые ресурсы в совершенствовании теории и практики педагогического образования, которое ориентируется пока на традиционную знаниевую модель образования.

Интуитивно-эмпирические, а иногда и просто архаические представления о деятельности педагога сводят его проектировочные функции: к планированию внешне-организационных процедур включения воспитанников в стандартизированные, предметно-функциональные формы деятельности, эффективность которых оценивается также по внешним критериям (достижение стандартного результата, «присутствие», «участие», «поведение», затраты регламентированного количества времени и др.); к созданию и формальному выполнению образовательно-воспитательных программ и планов, независимо от степени принятия их педагогами и воспитанниками; к исполнению разнообразных методических инструкций, интерпретация которых зачастую достаточно произвольна, не содержит ориентировочной основы деятельности педагога и потому вопреки намерениям разработчиков этих инструкций не может привести к «единообразным результатам». Кстати, последнее утверждение не противоречит сказанному выше о творческой позиции педагога в «допроектировании» предложенных извне проектов. Чтобы обеспечить адекватное понимание учителем образовательных стандартов, также необходимо знать механизмы и детерминанты его проектировочного мышления.

Потребность в радикальном повышении качества образования не может не привести к постановке концептуальных вопросов, которые хотя и обсуждались в различные периоды развития общества, образования и педагогической науки, но всякий раз вновь оказываются актуальными. К таким вопросам следует, вероятно, отнести: понимание сущности и функций проектирования педагогической деятельности, интерпретацию ее действительной ориентировочной основы, не сводимой к внешне-нормативным регулятивам.

В этой связи наибольший интерес представляет механизм перехода от внешне заданного, *институционального* проекта педагогической деятельности, представляемого учителю в виде программ, методик, учебников и проч., к корректировке этого проекта на *субъектном уровне*, а затем к индивидуальной, присущей именно данному педагогу форме его реализации.

Содержание и способ профессиональной подготовки педагога также существенно зависит от понимания его миссии в конструировании целост-

ной педагогической реальности. И в первую очередь от понимания его действий по преобразованию институциональных проектов педагогической деятельности – предложенных ему извне целей, содержания, технологий и критериев оценки образования – в его собственную субъективную «авторскую» модель образовательного процесса с индивидуально осмысленными и переработанными целевыми, содержательными, процессуальными и критериальными характеристиками, адаптированными не только «к контингенту учащихся», как это предполагают действующие «методики», но и к его собственной *субъективной личностно-профессиональной реальности*. Иными словами, необходимо понимание того, каких именно содержательных, операциональных и личностных «вкладов» ожидает от педагога создаваемая им педагогическая система, в чем состоит его назначение в педагогической реальности, что именно зависит от него как от носителя культурной информации, организатора педагогической среды, личности, наконец. В самом общем виде тот «вклад», который вносит учитель в институционально заданный проект педагогической системы – в программу, текст учебника, методику и т. п. – можно представить как совокупность следующих элементов, связанных с субъектными свойствами учителя, выступающими в качестве *субъективных оснований* проектирования педагогической системы: (1) собственная ценностно-смысловая интерпретация материала; (2) субъективная формулировка образовательных целей и постановка учебных задач с учетом субъективно воспринимаемой картины учебного процесса; (3) варьирование содержательных элементов материала и акцентирование внимания на тех или иных субъективно понимаемых аспектах их значимости; (4) использование собственного личностного потенциала для актуализации мотивационной и личностно-рефлексивной позиции учащихся в учебном процессе; (5) внесение различных по масштабу авторских модификаций в рекомендуемую педагогическую методику (технологии); (6) субъективный способ психологической поддержки и сопровождения учебной (или какой-либо другой) деятельности учащихся; (7) субъективная «политика оценки» с учетом собственного представления о ее педагогической целесообразности; (8) субъективное членение учебного процесса на ситуации, фазы его движения, своеобразную, субъективно представляемую «историю становления учащихся»; (9) субъективные аспекты в профессиональной рефлексии и самооценке собственной эффективности.

Указанные элементы субъективного опыта педагога выступают своеобразными *субъективными основаниями* проектирования и осуществления его *реальной*, а формально заданной внешними инструкциями деятельности.

В педагогических исследованиях последних лет отошли на второй план *категории целей и средств педагогической деятельности*, вследствие чего описание педагогической реальности осуществляется преимущественно в понятиях образовательных программ, содержания, стандартов, технологий, критериев качества. Между тем присутствие в сознании педагога связки понятий «цель – средство» нацеливает его на субъектно-преобразующие действия. Он должен при этом оценить целесообразность общих методических нормативов в данной педагогической ситуации и каждый раз заново предвидеть возможности и условия эффективности тех или иных средств, применяемых им. Современный же учитель почти постоянно сосредоточен на программах и оценках, из-за чего забывает о целях (а равно образом и о смысле!) совершаемой им деятельности (А.В. Кирьякова), о том, что учебный материал – это, вообще говоря, средство, и вне представления о цели, т. е. о личности ребенка, по сути не имеет педагогической ценности.

При передаче учителю инструктирующих материалов как бы само собой подразумевается, что педагог может все это реализовать, исполнит и важна лишь четкость направляющих его деятельность стандартов. Не случайно на протяжении уже многих лет в обществе ведется спор именно об образовательных стандартах, а не о профессионализме, социальной позиции и, наконец, защищенности и нравственном состоянии учителя.

Такая утрата интереса к специфической функции педагога в конструировании педагогической реальности и упование на очередную «эффективную программу» неизбежно приводит к чехарде планов и программ и непониманию действительных источников наших образовательных неудач.

Педагогическая реальность, конструируемая учителем, – это, по сути, продукт сложного синтеза объективно заданных нормативов педагогической деятельности и субъективного мира самого педагога, что в конечном счете реализуется в его педагогической системе. Субъективность, по Марксу, противостоит не объективности, а «отчужденному бытию в человеке человека». Таким отчужденным бытием (в котором утрачена личностная опосредованность) можно было бы представить деятельность педагога, механически реализующего заданный извне проект или занятого передачей

«нужной» для кого-то или чего-то информации, но не принятой им самим, не пережитой, не освоенной им вполне. Трудно представить, что учитель с такой «безличностной» позицией может обеспечить личностно-развивающее образование. Такая «образовательная» деятельность строится по принципу «инженерного» логико-системного проектирования и представлена абстрактно-логической схемой «цель – средство – результат», из которой «выпал», собственно, сам субъект этой деятельности. А в результате и «объект» – ученик – оказался недостижимым.

Логико-системной модели педагогической деятельности, представляемой в виде заданного извне проекта (в виде норматива, инструкции, программы), противостоит сама реальность. В этой реальности одна и та же педагогическая цель, одни и те же средства не приводят к получению одинаковых результатов даже при работе по «единым программам» и в объективно сходных ситуациях. Если такая упрощенная схема педагогической деятельности и может быть реализована, то, как правило, лишь при достижении достаточно «простых» учебных целей. Роль учителя как субъекта здесь минимизирована, и на первый план выходит необходимость «точного» исполнения инструкций, а не поиск собственной педагогической системы, адекватно реализующей авторский замысел учителя.

Иная ситуация возникает в образовательной деятельности, ориентированной на решение принципиально более сложных образовательных задач, таких как развитие субъектного, личностного опыта воспитанника. Содержание такого опыта составляют специфические действия формирующейся личности, направленные на рефлексию, идентификацию, самопрезентацию своих жизненных проблем, возникающих у нее на различных этапах специализации, на оценку их, поиск причин их возникновения, выработку «программы» выхода из ситуации и в конечном счете обоснование смысловых путей собственного развития. Этот опыт владения собственной личностью ребенку нужен не менее, чем опыт применения знаний «основ наук». И если можно представить какую-то программу «обучения» такого рода опыту – опыту личностной самоорганизации, то в любом случае эта «программа» создается учителем в конкретной педагогической ситуации и вместе с ребенком. Если учителю в этом случае и понадобится помощь извне, то в любом случае она не будет иметь форму «спущенных сверху» стандартов и указаний.

Не вызывает сомнения, что участвовать в обсуждении и совместном с ребенком поиске реше-

ния таких проблем учитель также будет как личность, т. е. занимая собственную позицию, действуя не по шаблону, иначе вместо личностносозидающего у него получится личностноразрушающее действие. Словом, чем сложнее образовательная задача, тем более востребован учитель как личность, тем большую роль при проектировании им своих действий играют не объективные нормы, а субъективные основания выбора педагогических целей и средств.

Учитель, как отмечают в своих работах К.А. Абульханова-Славская, И.А. Колесникова и др., не укладывается в структуру заданной ему деятельности как в некую готовую форму. Становясь субъектом деятельности, он строит собственную систему деятельности, которая отражает не только социальные и профессиональные требования к ее процессу и результату, но и выражает меру способствования внутренних движущих сил и средств профессиональной самореализации учителя. У каждого учителя есть или, во всяком случае, должна быть свое, присущее лишь его характеру и индивидуальности представление о целях, смысле, средствах своей деятельности, свое мироощущение с системой собственных образов и символов. Такой тип педагогической деятельности востребован самой природой личностно-развивающего образования с присущим ему взаимодействием педагога и воспитанников на личностном уровне.

Именно такое понимание сущностных характеристик новой педагогической реальности позволяет и по-новому подойти к осмыслению роли педагога в ее создании. Педагог должен включиться в процесс создания личностно-развивающей педагогической системы профессионально, руководствуясь некоторыми методологическими ориентирами проектирования этой реальности на своем уровне. Без личностной позиции педагога все инструкции будут безжизненными. Педагогом осуществляется своего рода субъективация, наделение смыслом изучаемого материала и создание условий для проявления субъектной позиции тех, кто его усваивает. Эта субъективированность материала и субъектность ученика не может быть задана извне и заранее, а возникает в субъект-субъектном взаимодействии педагога и учащегося, причем уже на этапе проектирования. Можно привести сколько угодно аргументов в учебнике или обучающей программе о значимости теоремы Пифагора, но это не гарантирует, что все ученики увидят в ней «требуемый» смысл. Кстати, какой именно из них «требуемый», тоже нельзя решить создателям учебника без участников пе-

дагогической ситуации. Внешнезаданный (институциональный) проект задает значение материала, смысл его должны определить участники конкретной педагогической ситуации. Педагог и является носителем той своеобразной ментальности, которая «оживляет», придает смысл и материалу «в глазах ученика» и направляет активность ученика в определенное «смысловое русло».

Целостный образовательный процесс осуществляется, таким образом, через субъективную педагогическую реальность, через самореализующегося учителя. Вводимое нами понятие субъективных оснований педагогической деятельности задает новую методологию мышления, объясняющую сложную природу педагогических систем. Эта система – результат «самодвижения» педагогического субъекта, а не исполнения им готовых инструкций. Субъективные основания педагогической деятельности – это внутренний, духовный мир педагога, но это не житейский опыт, не хобби и интересы, а реальность, обладающая потенциалом создания педагогического процесса и включающая ценности, установки, цели, специфические идеи, субъективное видение педагогических средств и логики их развертывания, логику движения самого процесса становления педагогической реальности, педагогическую рефлексию, авторское сознание педагогических задач и средств их решения, процесс самодвижения. Есть основания предполагать, что субъективные основания проектирования – это и есть педагогическая теория, субъективно освоенная учителем и воплощенная в его реальном педагогическом инструментарии.

Таким образом, субъективные основания проектирования педагогической деятельности – это (1) идеальная субъективированная форма педагогических задач и средств их решения; (2) проект педагогической системы, реализующий авторский замысел учителя и его профессиональную индивидуальность; (3) система личностно-профессионального опыта и рефлексии педагога.

Ценность этого понятия состоит в его функциях: объяснительной – объясняет условия эффективного педагогического проектирования, адаптации общих педагогических «идей» к реальной ситуации; проективно-управленческой – нацеливает на поиск индивидуальных процедур проектирования; образовательной – любой элемент содержания образования должен пройти через субъективную педагогическую реальность педагога – тогда он обретет реальную педагогическую значимость, т. е. будет оказывать ожидаемое влияние на ученика.

Еще одним проявлением субъективных оснований проектирования педагогической деятельности является ее «невоспроизводимость» – то есть невозможность воспроизведения по заданной схеме, образцу. Этот феномен широко известен в массовой практике как своего рода «неповторяемость», например, успешного опыта педагогов-новаторов, тем более выдающихся мастеров и т. п. Нормативное представление о педагогической деятельности, которую якобы можно выполнить по образцу, «по рецепту», на практике «не срабатывает», т. к. выхолащивает на самом деле ее собственно педагогическую суть – связанную с продуцированием субъекта, самореализацией личности и индивидуальности педагога.

Специфика педагогической деятельности, ее уникальная цель состоит в творении субъективного мира другого человека, в создании другой субъективной реальности. «Ментальность может порождаться только другой ментальностью» (М. Боуэн). Развитие учащегося, традиционно представленное в педагогической практике как целенаправленное формирование знаний, умений и навыков, черт личности, описывается внесубъектно, независимо от субъектности учителя как основного конструктора этого процесса; учитель здесь – лишь транслятор педагогических норм и инструкций, на которых строится объективный процесс заданного образца. В действительности учитель для ученика – не просто одно из условий его развития наряду с другими, а именно он является самым основанием возникновения субъективности ученика.

Можно, таким образом, предположить, что мы вступаем в эпоху, когда содержание образования уже не может проектироваться без одновременно проектирования и субъекта его реализации – педагога, его ценностно-смысловой, личностно-профессиональной сфер, поскольку таковые также органически входят в структуру содержания образования как один из источников личностного опыта воспитанников.

Феномен невоспроизводимости имеет место как при воплощении институционально заданных проектов, так и при попытках повторить субъектно-ситуационные проекты, создаваемые учителями в процессе их профессиональной деятельности, так называемые «авторские» педагогические системы. Объясняется это опять-таки тем, что логико-системное описание педагогической деятельности включает только технологию, но упускает саму личность учителя, вносимые ею субъективные основания в педагогические проекты. С утратой субъективной реальности педагога утрачива-

ется возможность и объективного существования педагогической системы. Таким образом, субъектно-ситуационное проектирование – необходимая составляющая педагогической деятельности, а не нечто предшествующее ей.

Объяснительная функция концепции субъективного вклада педагога в проектирование педагогической реальности состоит в обосновании аппарата анализа, объяснения и интерпретации продуктивной педагогической деятельности. Педагогическая реальность (взаимодействие, ситуация, программный продукт) – это не деятельность в строгом смысле слова, которую можно «абстрагировать», «передать» кому-то. Продуцирование педагогической системы не сводится к «разработке приемов», а предполагает саморазвитие самого педагогического субъекта, поскольку педагогическая задача оказывается и для него задачей собственно профессионального и личностного развития.

Итак, «перенос» педагогической системы учителя проблематичен, поскольку возможно воспроизвести лишь внешнюю форму проектирования педагогической деятельности и невозможно воссоздать ее внутренний план, ее целостного педагогического субъекта.

Проектирование педагогической реальности возможно, если проектировщик (педагог) представляет условия, при которых состоится именно педагогическая реальность (деятельность, событие, ситуация). Важнейшим регулятивом проектирования является адекватное понимание педагогом сути педагогических явлений. Любые социокультурные феномены могут быть отнесены к педагогическим, если имеет место: а) включение ребенка в жизнедеятельность (поведение, решение задач, выполнение познавательных, коммуникативных, нравственно-оценочных действий), которые он *еще не может выполнить без помощи педагога*, нуждается для этого в его педагогической поддержке; б) благодаря этой преднамеренно организуемой жизнедеятельности ребенок оказывается в ситуации дефицита какого-либо опыта и восполняет этот дефицит, т. е. приобретает новый опыт; и, наконец, самое главное, в) воспитатель реализует эту цель, ставя ученика в позицию субъекта, принимающего, иницирующего и по возможности самостоятельно осваивающего некоторую культурную сферу.

С учетом этих соображений можно гипотетически представить элементы инвариантной «клеточки» педагогического проекта как целостности. Во-первых, в проекте должна быть обоснованная данными многих наук и межкультурного опыта педагогическая цель, развернутая во времени и в про-

странстве образовательных учреждений и маршрутов. Во-вторых, эта цель должна быть представлена как опыт, набор компетенций, а не только как ориентировка в некоторой предметной сфере (знания, умения, навыки). В-третьих, должна быть достаточно эффективная диагностика объективных возможностей и субъективных потребностей, смыслов получения данного вида образования (и воспитания). В-четвертых, здесь имеют место действия по прояснению, диагностике реальной образовательной ситуации, ядром которой выступает ситуация развития личности; необходима также экспертиза полноты, обеспеченности механизмов, ресурсов «самодвижения» этой ситуации (педагогических, профессиональных, средовых факторов). В-пятых, усиление позиции воспитанника как субъекта культуровосприятия и культуротворчества. В-шестых, технологичность (законсообразность) профессиональных действий педагога, полнота (целостность) их системы, включающей: вхождение в психологический контакт с воспитанником в поле его личностно значимого пространства; целостность восприятия ситуации развития личности на основе научных методов диагностики; создание модели (цели) преобразования ситуации; сотрудничество педагога и воспитанника в реконструкции ситуации (образа жизни как следствие, поведения, поступков, смыслов); предъявление нового культурного опыта в контексте уже сложившегося, уже актуализированных в сознании воспитанников экзистенциальных проблем, что превращает образовательный процесс в естественное саморазвитие; применение ценностно-смыслового диалога как способа существования, самореализации личности в образовании, основного механизма образования как такового; имитация жизненных сред и компетенций через реализацию проективного принципа, обобщающего так называемые активные методы обучения (и воспитания).

Проектирование педагогической реальности как целостного личностно – образующего процесса не сводится к проектам лишь «школьной жизни» учителя и ребенка. Проект педагогической реальности определяет роль и других социальных процессов в ее структуре. Педагогический проект в этом смысле не тождествен плану школьной «учебно-воспитательной работы», а предполагает

интеграцию всех факторов, образующих целостную ситуацию развития личности.

Важнейшая особенность проектирования педагогической деятельности состоит в том, что речь идет о проектировании некоторой гуманитарной системы, подобной сложным явлениям «мира человека» – искусства, творчества и т. п. Здесь тоже есть законы, но педагог часто действует «вопреки им», получая неожиданные результаты. Он сам – законосообразность, носитель профессионального вкуса, творческих решений, подобных тем, что принимает художник, режиссер и др. Гуманитарность педагогической деятельности определяет ее зависимость от субъекта. Законосообразность здесь обусловлена самой природой педагогической реальности, причем имеющей, наряду с объективными, еще и субъективные основания, заключенные в личности педагога. Заставить педагога следовать каким-то иным «законам» – бесполезно с точки зрения качества результата. Чем больше он субъект, тем больше его возможности.

Психологическим механизмом педагогического проектирования является рефлексующее мышление учителя, которое проявляется в форме интуиции, *рефлексии* и личностной оценки собственного опыта, самоизучении, анализе причинно-следственных связей педагогических явлений. Педагогическое проектирование является проявлением индивидуальности учителя: он раскрывается в самобытном, авторском видении педагогической реальности, в выработке собственного, сугубо индивидуального, уникального и неповторимого педагогического решения, проявлении собственного имиджа, следовании своему «внутреннему голосу». В педагогической деятельности все так или иначе зависит от учителя, поскольку без его трансформирующей деятельности «самые важные» внешние проекты не будут реализованы.

Специфика проектирования педагогической деятельности, целью которой является развитие воспитанника как субъекта жизнотворчества, состоит, таким образом, в значительном возрастании роли субъектных оснований такого проектирования, в повышении значимости того вклада, который вносит учитель как субъект педагогического проектирования в создание педагогической реальности.

#### Список использованной литературы:

1. Ушинский К.Д. Пед. соч. Т. 1, М., 1988, с. 168.