

СТАНОВЛЕНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ В ИННОВАЦИОННОЙ ПРАКТИКЕ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Г.Н. Прокументова, Г.В. Залевский

1. Казалось бы, что исследовательская позиция для педагогов должна быть органичной и значимой в силу самой природы и особенностей педагогической деятельности. Действительно, в педагогической деятельности удерживаются и воспроизводятся не только функциональные связи (учитель-ученик, педагог-воспитанник), но порождаются и создаются личностные связи, отношения: человек-человек, связи субъектов совместной деятельности (субъект-субъект). Более того, если обсуждать особенности педагогической деятельности, подразумевая в этой деятельности в качестве основных и базовых личностные и субъектные отношения, то надо понимать, что доминирующая ориентация в этой деятельности - это ориентация на создание ситуаций развития. При этом весьма специфических ситуаций развития: одновременно и взаимосвязанно должны создаваться условия для развития взрослого и ребенка, таких разных субъектов, но все-таки субъектов совместной деятельности. Эти разные субъекты совместной деятельности, разные по способностям, возрасту, принадлежности к поколениям, культурной среде, по социальному статусу и функциональным возможностям одновременно оказываются в ситуации развития. Причем развивающий потенциал педагогической практики, педагогических ситуаций как раз и обуславливается разницей, несовпадением, проявленностью различий. Может показаться странным, но в педагогике развивающий потенциал педагогических ситуаций связывается, объясняется личностью педагога, его возможностями, подготовленностью, т.е. влиянием педагога на развитие ребенка, поэтому снимается проблематика развития как а) развитие самого педагога, его изменение; б) развитие через несовпадение, различие, непохожесть субъектов совместной деятельности - педагогов и детей; в) развитие как порождение и преодоление противоречий деятельности, как соорганизация разных субъектов. В таком контексте понимания развивающего потенциала педагогической практики и сама эта практика и педагогическая деятельность оказываются пространством неопределенности, непредсказуемости, спонтанности. А следовательно, исследовательская культура для педагога - это не любительский "изыск", но восстановление оснований педагогической деятельности практики, это *способ разворачивания педагогической деятельности*.

2. Однако сложившаяся и тотально распространенная педагогическая практика, т.е. , по существу, вся практика массовой общеобразовательной школы является как раз практикой игнорирования и вытеснения ситуаций развития, а значит, практикой, блокирующей исследовательскую активность педагогов, практикой функционирования, а не практикой развития. И дело не только в традиционном и оправданном консерватизме педагогики. Дело в том, что педагогическая практика массовой школы строится на идее передачи-усвоения-воспроизводства прошлого опыта, опыта предшествующих поколений, настоящему, подрастающему поколению.

Именно реализация этой идеи, ориентации в педагогической практике и задает безличностную, функционально-иерархическую организацию всего педагогического пространства; функционально-иерархическую соорганизацию педагогов и воспитанников:

- одни субъекты совместной деятельности (педагоги) передают опыт, другие (дети) должны, обязаны его усваивать и все вместе воспроизводят;

- одни субъекты (педагоги) выступают в функции руководителей, предъявляющих нормы усваиваемого и усвоения, другие субъекты (дети) наделяются функцией подчинения нормам;
- одни субъекты (педагоги) предъявляют требования, директивы, задания, другие (дети) исполняют эти требования, задания.

Таким образом, связи субъектов совместной деятельности, педагогов и детей, оказываются не только функциональными, но и жестко иерархизированными, статусными. Отсюда такую педагогическую практику легко понять как практику *уничтожения различий*: субъектных различий (редукция деятельности к исполнению предписанных заданных функций и норм), индивидуальных различий (редукция деятельности к выполнению единых норм), личностных различий (редукция деятельности к удержанию “фасадов”, ”защит”, иерархических зависимостей). А в целом педагогическое пространство массовой общеобразовательной школы предстает как пространство тотальной редукции ситуации развития к ситуациям функционирования и обезличивания. Поэтому и ситуации непредсказуемости, спонтанности порождения различий и противоречий оказываются редуцированы к ситуациям исполнения режимов, норм, требований, стандартов, планов, программ. Отсюда исследовательская позиция педагога редуцируется к выполнению функций руководителя по исполнению директив. По существу, исследование для педагогической деятельности массовой практики оказывается избыточным, ненужным и даже входит в противоречие с требованиями, предъявляемыми к педагогической деятельности.

3. В последние годы инновационный бум обусловил появление в едином и “типовом” ранее педагогическом пространстве *новых и разных педагогических практик*. Новизна заключается в самом подходе и взгляде на педагогическую практику как на деятельность не по исполнению норм и предписаний, а на деятельность *по поиску целей и смыслов как самой практики, так и людей, субъектов, осуществляющих практику*. Такая возможность переосмысления, направленности педагогической практики предопределила принципиальное изменение качества педагогического пространства, а именно породила его фундаментальную неопределенность, противоречивость, неоднозначность, неочевидность. А это, в свою очередь, актуализировало востребованность личностного потенциала субъектов педагогической практики, педагогов, детей и особенно, конечно, педагогов.

Педагогическая деятельность в развивающихся, инновационных практиках становится деятельностью по порождению изменений, деятельностью по “созданию” ситуаций фундаментальной неопределенности в практике. Но также и деятельностью по проектированию изменений практики, по созданию нового качества и развития практики. Иными словами, сегодня развивающаяся педагогическая практика резко обострила *востребованность исследовательской позиции педагога*. При этом именно через эту позицию проявились разные подходы, взгляды на педагогическую практику, разные модели самой педагогической деятельности. Следовательно, будучи актуализированной, *исследовательская позиция* проявляется в смыслообразующей деятельности педагогов, выявляет и обостряет противоречие между *сложившимся состоянием* массовой практики и новыми *возможными и разными* подходами к ней, между функционированием самого педагога в педагогической деятельности и его личностным развитием в этой деятельности.

4. Обозначенное противоречие является многослойным, многоплановым, но можно выделить по меньшей мере, два слоя этого противоречия: проблематику *психического (личностного) и деятельностного развития* педагога в исследовательской позиции.

Исследовательская позиция в педагогической деятельности всегда *переживается как особое психологическое состояние*: переживание перехода от сложившихся форм жизни,

мышления к поиску новых, разных смыслов и способов развития собственной личности. Это психологическое состояние конкретизируется как состояние экзистенциальных кризисов и разрывов смыслообразования, “утрата” цели и привычного, организованного пространства жизни; проблематизированность ценностей личности и ее жизни, их неочевидность и неопределенность; состояние поиска новых, “авторских” форм и способов жизни, деятельности (преодоление “разрывов” идеальных, возможных и реальных, действительных форм существования).

При этом снятие, преодоление противоречий возможно для человека (и в нашем случае, педагога), только через собственное действие, деятельность, переход из позиции человека-функции в позицию человека-исследователя, через *придание авторской формы и личностного смысла своей профессиональной деятельности*. Таким образом, исследовательская позиция в педагогической деятельности возникает в связи и в контексте особого пространства практики через утрату педагогом в этом пространстве устоявшихся и “не своих” целей, смыслов и появление фундаментальной неопределенности вследствие порождения личных смыслов изменения практики.

Исследовательская позиция педагога проявляется как способ поиска новой формы личностного развития в педагогической деятельности, способ авторского разворачивания и оформления деятельности. Существенно, что исследовательская позиция как будто выбирается педагогом и в этом смысле является “позицией свободного выбора”. Однако обусловленность этой позиции целе- и смыслообразованием обнаруживает, что, будучи выбранной, эта позиция становится вынужденной для человека, “требует” от него деятельностного разворачивания своей личности.

5. Такое понимание востребованности исследовательской позиции педагога и личностно-деятельностной природы этой позиции позволяет обсуждать вопрос *об условиях, механизмах и формах разворачивания такой позиции в педагогической практике*.

Во-первых, необходимо подчеркнуть, что нужны специальные, организуемые условия, которые могут помочь переходу педагогов из позиции исполнителей (целей, функций, программ, норм) в позицию исследователей и проектировщиков (целей, функций, программ, норм). При создании специальных условий необходимо учитывать личностно-деятельностную авторскую природу исследовательской позиции, следовательно, необходимы условия, порождения самим педагогом авторских, личностных форм своей деятельности. Никто, кроме самого педагога, не сможет сделать его деятельность деятельностью авторской, исследовательской. Можно только создать условия для порождения самим педагогом такой деятельности, т.е. обусловить возможность ее появления.

Во-вторых, следует понимать, что в ряду условий развития исследовательской позиции педагога или условий порождения педагогом авторских, личностных форм своей деятельности (что одно и то же) особенно значимыми будут психологические и деятельностные условия. Причем их единство обеспечивается условиями развития смыслообразующей деятельности педагогов. Педагогам необходимо предоставить возможность и обусловить необходимость работы с собственными замыслами, инициативами, проблемами; возможность и необходимость выбора направлений своей работы; использования собственных оснований и критериев для оценки эффективности своей деятельности; проектирования иных, чем привычные, и разных способов деятельности; возможность эволюционного разворачивания своей смыслообразующей деятельности и придания ей формы авторской деятельности.

6. Конкретизация условий, обеспечивающих становление исследовательской культуры педагогов, обсуждается нами в контексте практики развития инновационной Школы

Совместной деятельности. Прежде всего необходимо отметить, что появляются и осознаются эти условия постепенно, в процессе разворачивания и осуществления идеи, замысла новой педагогической практики и обуславливаются разворачиванием замысла. Поэтому можно сказать, что именно вовлеченность педагогов в “замысливание” изменений практики, их работа с идеей, идеальным пространством, целеобразованием является основным условием становления их исследовательской культуры. Работа в пространстве идеального создает “разрывы” в деятельности педагогов и необходимость, неизбежность перехода из пространства целеобразования в пространство “целеосуществления”. Точнее можно сказать, что работа в пространстве идеального сначала как бы противопоставляет это пространство реальной жизни школы, тем самым обозначает это пространство, делает его “реальной реальностью”, но и вынуждает педагога соотносить эти пространства. Пространство соотношения идеального и реального пространств деятельности и есть *пространство исследовательской деятельности педагогов*. Следовательно, условия порождения актуализации, развертывания таких пространств и есть условия, обеспечивающие становление исследовательской культуры педагогов.

Экспериментальная практика создания таких условий помогает обозначить и некоторые значимые характеристики, особое содержание деятельности, заключающееся в реализации педагогами собственных замыслов, инициатив деятельности, а точнее, *в поиске ими своего смысла деятельности. Это особые этапы развертывания деятельности педагогов*, каждый из которых обнаруживает качественно новую взаимосвязь идеального и реального пространства деятельности; особые *формы организации деятельности*, каждая из которых оформляет пространство личностного смыслообразования педагогов (семинары-погружения, проблематизации, мастерские, проектные семинары, уроки-лаборатории и т.д.). Причем, если речь идет о человеческой деятельности, то условия, обеспечивающие становление исследовательской культуры педагогов, должны обсуждаться не просто как разворачивание смыслодеятельности педагогов, но как разворачивание совместной деятельности и способов соотношения разных субъектов смыслообразования.

7. Обсуждая проблему становления исследовательской культуры педагогов прежде всего в контексте психолого-педагогического содержания этой проблемы, мы тем не менее отмечаем, что необходима особая образовательная политика для создания таких условий. Речь идет о приоритетном развитии психолого-педагогических исследований, их грантовой поддержке, выделении и создании особого типа образовательных практик (школ-лабораторий) для определения (разработки) условий развития педагогической культуры.

Конечно же, для становления исследовательской культуры педагогов необходимо изменение подготовки педагогов в вузах, педагогических университетах, и проблема вовсе не в том, чтобы вводить новые курсы и знакомить студентов (будущих педагогов) с “техникой” организации научных исследований (хотя, конечно, и это не бесполезно). Проблема в том, чтобы содержание обучения студентов стало деятельностным, стало обучением культуре смыслообразующей деятельности. Становление исследовательской культуры педагогов, если обсуждать именно психолого-педагогические аспекты этой проблематики, должно быть связано не с увеличением количества информации о деятельности, увеличением количества предметов и курсов, которые “понадобятся” и “пригодятся” в будущем. Становление исследовательской культуры есть изменение и развертывание именно культуры деятельности. А поскольку речь идет о смыслообразующей деятельности, то становление исследовательской культуры есть одновременно процесс становления личности педагога.