

ГУМАНИТАРНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

Киркина Е. Э.,

аспирант Пермского государственного педагогического университета,

учитель МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 100»,

г. Пермь, Россия

Требования, предъявляемые современным обществом к вступающим в жизнь молодым людям: готовность и способность к саморазвитию, проявление высокой социальной и профессиональной мобильности и инициативности, умение самостоятельно решать встающие перед ними задачи, - делают необходимым, на наш взгляд, включение проектной культуры в число наиболее важных результатов образовательного процесса. Очевидно, что гуманитарные предметы в школе, особенно литература, должны стать средством развития личностной позиции ученика, способности к самоопределению, средством накопления опыта деятельности в ситуации неопределенности. Это возможно только при создании условий, в которых ученик не просто осваивает культурные нормы, а сам их «открывает» и интерпретирует. С нашей точки зрения, освоение проектной культуры в процессе гуманитарного проектирования учителем и учеником позволяет решать эти проблемы.

Проектная деятельность как источник развития сферы образования и специфическая разновидность профессионально-педагогической активности формировалась по мере реализации стремления человека проникнуть в глубины субъективного мира. Именно при таком подходе педагогической ценностью становится конкретный человек с его уникальным внутренним пространством и индивидуальным процессом познания, что определяет значимость персонифицированного знания, всегда имеющего своего автора. Элементы применения идей проектной деятельности обнаруживаются уже в античной педагогике и так или иначе развиваются Я.А. Коменским, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Л.Н. Толстым, вплоть до начала 20 века, когда вклад в развитие научно-методического обеспечения проектной деятельности применительно к социально-образовательной сфере внесли представители самых различных областей знания: Дж. Дьюи, К. Поппер, В.Х. Килпатрик, Е. Коллингс, Х. Паркхерст и другие.

В начале 1990-х гг. XX века наметилась гуманитаризация подходов к проектированию, обозначенная внесением в его методологию философских, культурологических, психологических знаний. Гуманитарная методология, основное содержание которой – рефлексия, интерпретация и коммуникация индивидов по поводу содержания смыслов и

методов собственной деятельности (5, с.157), привнесенная в практику образования философами Московского методологического кружка, положила начало разработке теории гуманитарного проектирования. Появились трактовки проектирования как культурной формы образовательных инноваций (Н.Г.Алексеев, Ю.В.Громыко, В.А.Никитин, В.В.Рубцов), как полифункциональной деятельности, носящей неклассический, нетрадиционный характер (В.Е.Радионов). И.А.Колесникова отмечает, что сегодня «проектные свойства и характеристики присваиваются образовательным процессом и образовательной системой в целом. Идеи проектирования распространяются на уровень педагогических систем, образовательной среды, личности, содержания воспитания и обучения, предполагаемых результатов личностного развития... Проектирование становится для педагогики специфическим способом «будущетворения»» (8, с.15). Педагогическое сообщество переходит от метода проектов к проектному обучению (обучение, приоритетно построенное на методе проектов, обучение в проекте и с помощью проектов), проектному воспитанию (О.С.Газман; ориентировано не на социальный заказ, а на своеобразный педагогический «самозаказ» - вероятностную модель социального и индивидуального поведения человека в ситуации неопределенности), проективному образованию (Г.Л.Ильин; образование трактуется как проектирование человеком жизнедеятельности, построено на проживании в собственном творчестве специально организованных образовательных ситуаций, в результате – ученик воспроизводит культурные образцы жизни и деятельности, развивается). Таким образом, современный контекст применения идей проектной деятельности в педагогике связан с принятием именно культурного статуса проектирования, его инновационного и культуросозидательного потенциала.

В самом общем виде проектирование сегодня понимается как целенаправленный, специально организованный процесс преобразования какого-либо объекта, приводящий к качественному изменению ситуации (части социокультурного пространства). Разработка и реализация гуманитарного проекта связана с перестройкой, изменением личностной позиции, структуры ценностей человека. Гуманитарный проект в образовании всегда уникален, не транслируем без искажений, не тиражируем в массовой практике, т.к. имеет дело с уникальной комбинацией уникальных личностных позиций учителя и его учеников. «Смысл и цель гуманитарного проекта – развитие личностных позиций учителя и учеников в проблемной образовательной ситуации» (9, с. 13).

Поскольку проект есть развернутое идеальное представление ценности автора (группы авторов) того, что должно возникнуть, то важнейшими фазами проектирования являются: открытый позиционный конфликт, приводящий к разрушению «старой» нормы; состояние кризиса; точка принятия кардинального решения, оформление «новой» нормы.

Кроме ценностной направленности, важнейшее значение имеет деятельностная составляющая, т.к. «проектирование есть форма управления развитием деятельности» (9, с. 20). Для развития деятельности, проектирования, необходимо иметь личностную позицию. Но возникает она и развивается в ходе преодоления проблемной ситуации в рамках проектной деятельности. «Позиция человека есть способ реализации ценности» (Н.Г.Алексеев). Таким образом, гуманитарно-проектная деятельность организована как ответ на возникшую проблемную ситуацию, характеризующуюся неопределенностью в выборе средств, вариантов организации деятельности, разным пониманием целей и задач субъектов проектирования, разрешение которой может привести и к негативному, и к позитивному, но одинаково уникальному результату (С.И.Краснов, Р.Г.Каменский); проектная деятельность – перевод субъективного смысла в объективную культурную норму, имеющую свою традицию и социальную практику (В.Р.Имакаев).

Гуманитарное проектирование применительно к школьной образовательной практике, к сожалению, описано еще недостаточно. Именно поэтому хотелось бы сформулировать содержание основных структурных компонентов *гуманитарного проектирования как образовательной технологии* (на примере образовательной области «Литература»).

Цели педагогической деятельности.

Осмысливая экспериментальный опыт, **формулируем ряд принципов, на которых строится гуманитарно-проектная педагогическая деятельность:**

*учитель должен иметь собственные предметные ценности, для чего необходима критическая переработка всего содержания преподаваемого предмета;

*необходимо выстраивать логику своего предмета и разворачивать ее так, чтобы каждый конкретный урок отражал эту логику;

*кроме собственных целей, учитель должен принимать цели учащихся; если учащиеся не имеют собственных образовательных целей (не проявляют своей позиции), необходимо менять методы обучения;

*урок литературы – это не только изучение специфики искусства слова (основы литературоведения), знакомство с этапами литературного процесса (история литературы), но и – проблематизация учащегося, когда его собственные ценности сталкиваются с ценностями других (учителя, учеников, изучаемой эпохи, персонажей и т.п.) на фоне развернутых смыслов изучаемого произведения (ценностного мира Автора);

*учитель способен обнаружить в ученике индивидуальное и уникальное (в его видении мира, способе мышления и чувствования), развитие этих качеств – главная задача педагога.

Таким образом, **основной целью** гуманитарно-проектной педагогической деятельности становится:

создание условий для развития и саморазвития учеников, обеспечение пространства выбора и возможностей свободного и творческого действия.

Содержание образования.

Необходимым условием становится культурно-ценностное самоопределение педагога в преподаваемой предметной области и переход от изолированного преподавания системы научных понятий, составляющих содержание учебного предмета, к включению содержания обучения в контекст решения жизненно значимых проблем, то есть от ориентации на учебно-предметное содержание к пониманию учения как процесса образования и порождения смыслов. Гуманитарно-проектный подход позволяет рассматривать образовательный процесс как культурную реальность, образование как культурный феномен. Образование является каналом и способом трансляции культурных ценностей; оно выступает как способ включения человека в культуру и средством развития личности. Поэтому очень важно рассматривать предметное содержание не как набор «зунов», а системы ценностей, порожденные определенными культурными укладами, научными школами, отдельными яркими личностями. «Содержанием» становятся реалии той культурной действительности, в которой «нашел» живую точку ученик, где началось его развитие. Это может быть «сегодняшний день», который еще не вошел в программы, или «глубокое вчера». Восприятие, постижение этих культурных норм учеником всегда в определенной степени драматический конфликт, потому что он (ученик) тоже обладает в той или иной мере сложившейся системой ценностей. Вот эта встреча с другой нормой, «сопротивление-принятие» её и делает образование осмысленным, личностным.

Содержание образования рассматривается нами как одно из важнейших средств формирования проектной культуры школьника. Объем содержания образования можно представить в виде трех блоков, каждый из которых связан с определенным компонентом проектной культуры. Блок I (когнитивный опыт личности) включает инвариантный модуль – базовые школьные дисциплины (в нашем случае – «Литература») – и вариативный – спецкурс «Теоретические и организационно-деятельностные основы гуманитарного проектирования»; гуманитарные проектные мастерские. Блок II (практический опыт личности) включает систему практических умений и навыков, являющихся основой множества конкретных действий, обеспечивающих способность школьника к осознанному осуществлению проектной деятельности как условия формирования проектной культуры. Блок III (деятельностный) включает самостоятельную творческую деятельность по преобразованию себя и освоению окружающего мира.

Средства педагогического взаимодействия. Позиции ученика и учителя.

Для того чтобы войти в ситуацию гуманитарного проектирования, необходимо, по определению М.Мамардашвили, «произвести размыкание с образом себя и мира как застывшего, состоявшегося». В схеме гуманитарного проектирования это соответствует переходу из пространства скрытого конфликта в пространство открытого позиционного конфликта. Именно здесь происходит «ценностная сшибка» (Н.Г.Алексеев) субъектов проектирования, так как «отношение проектировщика к качеству проектируемого им объекта и, следовательно, к качеству организуемой им жизни есть момент ценностной ориентации» (В.М.Розин). В организационно-деятельностном плане этому пространству соответствует **этап проблематизации**. Проблематизация – специально организованная процедура выявления, «обнажения» ценностных противоречий в сознании субъекта с целью построения проблемной ситуации для данного субъекта. Проблематизация требует рефлексивного усилия при столкновении различных позиций. Таким образом, проблемная ситуация – результат «встречи с Другим».

Следующий этап связан с переходом в ситуацию неопределенности: в прежней системе ценностей обнаружилась «брешь», что не позволяет человеку успешно действовать, необходимо искать новые смыслы и средства их реализации. Ситуация неопределенности должна завершиться культурно-ценностным самоопределением, то есть занятием определенной личностной позиции. В деятельностном аспекте это отражается в промысливании и формулировании новой идеи, которая ложится в основу проекта. «Только культурно-ценностное самоопределение превращает «обстановку» в ситуацию, противоречие в проблему, только оно позволяет проектировать, чтобы изменить ситуацию в соответствии со своими представлениями о должном. В методологической традиции проблема определяется как цель, не имеющая средств достижения. С этой точки зрения, самоопределение означает принятие на себя ответственности за достижение цели (если речь идет о социальной действительности) или за реализацию сверхзадачи (если речь идет о культурном аспекте педагогической деятельности). В то же время культурно-ценностное самоопределение субъекта в проблемной ситуации является проявлением принципиальной свободы человеческой личности. В этом процессе естественные законы, социальные нормы и прочие внешние для субъекта обстоятельства влияют на принятие решения, но не определяют его» (5, с. 202).

На организационном этапе происходит переход из идеального пространства в деятельностное, так как проектировщик создает полифункциональную команду, способную к реализации замысла, разрабатывает программу и план, совместно с командой вырабатывает деятельностную позицию, предусматривает риски и ограничения. Позиция организатора

требует коммуникативной компетенции, способности к рефлексии. На реализационном этапе происходит запуск инновационной деятельности, в процессе которой необходима коррекция первоначального замысла, рефлексия реально проявляющихся позиций участников проекта и тех новых условий и эффектов, которые не были предусмотрены проектом. Оформление полученных результатов связано не только с содержательной рефлексией успешности (реализуемости) проекта, но и с выявлением проблемных областей и определением дальнейших путей развития.

Организация учебного процесса.

Образовательный процесс необходимо выстраивать не в логике учебного предмета, а в логике самоопределения и развития ученика средствами определенного учебного предмета. Именно поэтому методы, средства, формы педагогического взаимодействия отбираются в логике движения процесса гуманитарного проектирования: от пространства скрытого ценностного конфликта к открытому позиционному конфликту, далее - к ценностному кризису (пространство неопределенности) и культурно-ценностному самоопределению. Технологическая цепочка системы действий учителя и ученика в образовательном процессе, направленном на формирование проектной культуры, будет выглядеть в обобщенном виде следующим образом:

<i>Пространства самоопределения субъекта</i>	<i>Деятельность Учителя</i>	<i>Деятельность Ученика</i>
Пространство скрытого ценностного конфликта	<ul style="list-style-type: none"> *наблюдает ученика *создает проблематизирующие ситуации *ведет сократический диалог, вскрывающий знание о незнании 	<ul style="list-style-type: none"> *выполняет деятельность бессознательно *испытывает затруднения *проявляет интерес к собственной проблеме
Пространство открытого позиционного конфликта	<ul style="list-style-type: none"> *предъявление проблемной ситуации как столкновение различных позиций *организация диспута, дискуссии *задания на углубление 	<ul style="list-style-type: none"> *сбор и изучение материалов по обозначившейся проблеме *выступление в позиции критика *спонтанная активность

	понимания проблемы, рефлексию ситуации, усиления критики	
Пространство неопределенности, ценностного кризиса	*фиксация личностных позиций учеников *проявление сильных и слабых позиций	*эмоциональное переживание критики, недовольство оценкой *поиск аргументов, фиксация исчерпанности аргументов
Пространство культурно- ценностного самоопределения	*консультирует учащихся в процессе проектной деятельности *экспертирует продукт проектной деятельности *создает новую проблематизирующую ситуацию	*промысливает и порождает новую идею *организует систему деятельности (собирает группу единомышленников, разрабатывает план деятельности и т.п.) *управляет реализацией проекта *оформляет полученные результаты *презентует продукт

- Образовательный процесс, выстроенный в такой логике, включает учащихся в деятельность производства смысла сообщаемых знаний, предоставляет ученику возможность культурной самоорганизации;

- самоорганизация – свойство любой системы к саморазвитию посредством самодотраивания; важнейшим условием возникновения самоорганизации в действиях учеников является инициирование учителем их выхода на собственную проблему (наличие нереализованных ценностей), благодаря чему и «запускается» процесс самодотраивания (рождения нового пути развития);

- «запуск» этих процессов связан с нарушением привычной (хабитуализированной) системы упорядоченности, с выходом за пределы исходной системы; учитель инициирует и поддерживает этот процесс, включая в него других участников образовательного процесса;

- учитель должен овладеть методами нелинейного управления, умением резонансного воздействия на протекание учебного процесса, так как данный учебный процесс обладает качеством открытости (включения неожиданных, парадоксальных сведений, фактов), строится на столкновении «обыденных», «донаучных» представлений учащихся с культурными нормами; важнейшая роль учителя при рефлексивном управлении уроком в удержании целого, разворачивании логики смыслопорождения в диалоговой, дискутивной ситуации.

Практика показывает, что гуманитарно-проектная деятельность не укладывается в рамки классно-урочной системы. Как правило, урок позволяет создать ситуацию проблематизации учащихся, но даже на этом этапе временные рамки урока выступают серьезным ограничением, потому что в проблематизации очень важно выявление, формулирование сути культурно-ценностной позиции, для чего необходимо развернутое дискуссионное пространство. Важным фактором на этом этапе является привлечение носителей разных позиций, что тоже не всегда можно организовать на традиционном уроке. Именно поэтому учитель, занимающийся гуманитарным проектированием, стремится создать широкое образовательное пространство, которое измеряется своеобразным хронотопом: учебное время – это и урок, и элективный курс, и экскурсия, и летний проектный лагерь; пространство – и школа, и любое другое пространство, где встречаются Учитель и Ученик. Важным является то, что «в любое время в любом месте» Учитель и Ученик взаимодействуют в том проблемном поле, которое было определено ими, вплоть до того момента, пока проблема не найдет своего разрешения.

Результат.

Важным условием является ориентация проектирования на те изменения, которые должны произойти в субъектах проектирования и окружающем их социуме, а не на разрабатываемый проект, что фиксируется в уровне сформированности личностной позиции ученика и служит средством проблематизации в целях развития проектной культуры школьника.

В нашем исследовании мы опираемся на концептуальную схему самоопределения личности, разработанную методологами В.К.Зарецким, Р.Г.Каменским, С.И.Красновым, в которой «в зависимости от типа самоопределения личности в проблемной ситуации поиск оснований

для решения может разворачиваться как **ситуативное поведение**, направляемое обстоятельствами,

как **социальное действие**, детерминированное локальной целью,

как рефлексия собственной деятельности и придание ей статуса «дела», **вписываемого в некоторую культурную традицию**,

либо как рефлексия бытия и соответственно **движение в вечных ценностях и смыслах»** (9, с. 95; выделение и разрядка наши).

По нашим предположениям, на **первом этапе** развития проектной культуры ребенок выполняет деятельность, диктуемую ситуацией или определяемую кем-то другим, используя предоставленные ситуацией или кем-то другим средства, инструкции, не вникая в окончательные цели и смыслы процесса. Это ситуативное самоопределение: замысел реализуется, цель достигается, контроль заключается в сличении полученного результата с эталоном. Ситуативное самоопределение характерно для школьников подросткового возраста (5-6 класс, 11-12 лет), только начинающих системно осваивать проектную культуру. Для развития личностной позиции необходимо проблематизировать наличную ситуацию как бессмысленную для учащегося, чтобы он остановил деятельность и вышел в рефлексивную позицию по отношению к ней, что является **вторым этапом** развития проектной культуры. Рефлексия и анализ деятельности позволяют осознать собственные цели и ценности, выйти в отношении к другим системам ценностей. «Тогда действия становятся не только сообразными обстоятельствам, но и подчиненными внутренней, поставленной субъектом цели. А жизненная активность приобретает вид деятельности, описываемой ... схемой «цель-средство-результат»» (9, с. 97). Опыт такого самоопределения школьники приобретают в отроческом возрасте (7-8 класс, 13-14 лет), когда они уже обладают определенными интеллектуальными способностями, элементами рефлексии, способностью оперировать отвлеченными понятиями, строить гипотезы.

На **третьем этапе** развития проектной культуры школьник (9-11 класс, 15-17 лет) самоопределяется в культурном пространстве, что описывается схемой «замысел-реализация-рефлексия» (Н.Г.Алексеев) и отличается от самоопределения в социальном пространстве (движение от цели к цели) наличием собственных культурно ориентированных долговременных замыслов внутри определенной традиции. Динамика в ценностном пространстве может быть достигнута через организацию рефлексии соответствующего опыта жизни человека («документов собственной жизни») при встрече с Другим (другой

системой ценностей; Гессен: «Чтобы обнаружить свое собственное лицо, то есть найти свое жизненное назначение, необходимо столкнуться с другими лицами, с иным, непривычным укладом жизни» (2, с.211). Выход на самый высокий уровень самоопределения – экзистенциальный (проектирование в бытийном пространстве) – возможен только для отдельных учащихся, уже в юношеском возрасте способных к рефлексии бытия и проектированию новых ценностей.

Гуманитарное проектирование, без сомнения, займет свое место среди современных образовательных технологий, потому что, на наш взгляд, позволяет смысл, цели, структуру и содержание образования перевести в соответствие со спецификой личностного развития учащегося, включенного в процесс проектирования индивидуальной образовательной траектории.

Литература:

1. Алексеев Н.Г. Проектирование//Организация экспериментальной деятельности в образовательных учреждениях г.Москвы.-2002.-В.6.-с.102-115.
2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа-пресс, 1995. С.448.
3. Джонс Дж.К. Методы проектирования.-М.:Мир,1986,с.326.
4. Дьюи Дж., Дьюи Э. Школы будущего//Народное образование.-2000.-№8.-с.244-261.
5. Имакаев В.Р. Феномен учительства в социально-философском и гуманитарно-проектном измерениях.-Пермь: Из-во ПГУ,2004,с.259.
6. Коллингс Е. Опыт работы американской школы по методу проектов.-Новая Москва, 1926,с.286.
7. Королев Ф.Ф. Очерки по истории советской школы и педагогики (1917-1920).-М.: Из-во АПН РСФСР,1958,с.551.
8. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование. – М.: АСАДЕМА, 2005. С.288.
9. Краснов С.И., Каменский Р.Г. Введение в проектную деятельность. Гуманитарный подход.-М., 2005, с.163.
10. Кукушин В.С. Теория и методика обучения.- Ростов-на-Дону: Феникс, 2005,с.231-242.
11. Мамардашвили М.К. Конгениальность мысли. – М.: Прогресс, 1999.
12. Матяш Н.В. Проектный метод обучения в системе технологического образования//Педагогика.-2000.-№4.
13. Рогачева Е.Ю. Педагогическое творчество Дж.Дьюи в чикагский период.- Педагогика.-2004.-№5.
14. Розин В.М. Проектирование как объект философско-методологического исследования//Вопросы философии.-1984.-№10.-с.100-114.
15. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии.-М.,1998,с.255.

16. *Ступницкая М. Учимся работать над проектами//Школьный психолог.-2007.-№23.- с.14-36.*
17. *Хохлова М.В. Проектно-преобразовательная деятельность младших школьников//Педагогика.-2004.-№5.*
18. *Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований(методологический анализ)//Щедровицкий Г.П., Розин В., Алексеев Н.Г., Непомнящая Н. Педагогика и логика.-М.:Касталь,1993.*