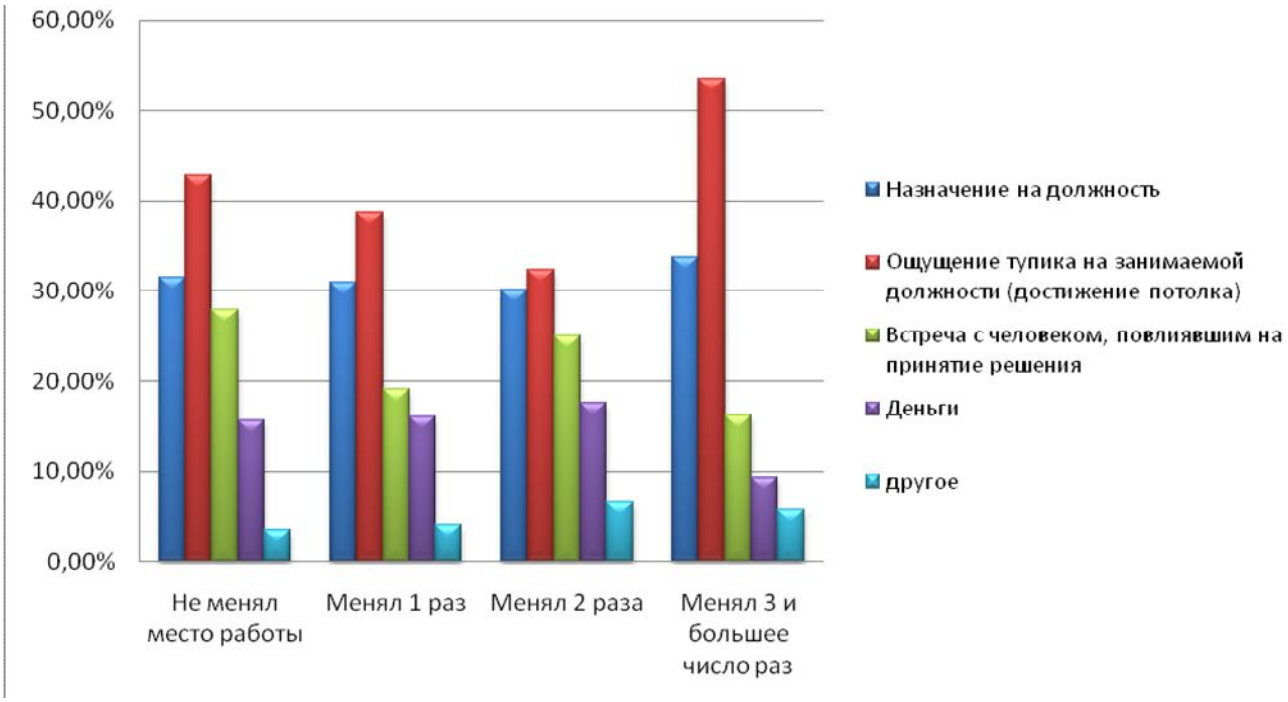
Игра как движитель в профессиональном становлении

Ватащак И.С., магистр психологии, заместитель директора АНОО «ИППР»
Кет Ю.С., магистр психологии, психолог Гимназии «Универс» №1

Профессиональное становление педагогических кадров во все времена было и продолжает оставаться в числе актуальных обсуждаемых тем, которым регулярно уделяется большое внимание, вносятся различные изменения, прикладываются усилия по улучшению. Мы пробуем обсуждать вопрос об адекватных механизмах профессионального становления современных учителей на примере Красноярского движения «Молодёжные профессиональные педагогические игры». Мы полагаем, что данное движение является лидерским не только потому, что в нём собрались люди, отвечающие характеристикам лидера, выделяемым социальной психологией, а потому что оно базируется на новаторской, лидерской идее и собирает в свои ряды людей, готовых развиваться и нести на себе новое содержание образования.

Как устроена нынешняя система образования? Очевидно, что много лет функционирующий механизм, в массе своей, сформировал и обезопасил себя от вмешательств как институциональными нормами и правилами, так и традицией. Жесткий организационный формат образовательных учреждений оставляет для учителя лишь частичную, инструментальную функцию и, как следствие, отчуждает персону от труда. Мы хотим обратиться к результатам исследования, которое было проведено Красноярским краевым институтом повышения квалификации в рамках исследования институтов профессионализации работников образования, в котором, среди прочего, выяснялись причины смены места работы[1] работников образования (рис.1).

Рисунок 1. Причины смены места работы



[1] Митрофанов К.Г., Васильева Н.П., Козырева Е.Ю. «Проблемы профессионализации работников образования» введение в проблематику // материалы 17-ой Всероссийской науч.-практ. конф. Красноярск, апрель 2010 г. – Красноярск: ККИПК, 2011, с.141

На диаграмме видно, что чаще всего причиной смены места работы учителей является ощущение тупика на занимаемой должности. Данная причина, по нашему мнению, во многом обусловлена монотонностью современной школы, в сравнении с другими сферами деятельности и социальными контекстами. Единственное спасение от монотонности – то, что дети сами по себе задают динамичность всему учебному процессу и отношениям. Однако стоит заметить, что учителя и к энергичности детей тоже через какое-то время привыкают – уходит напряжение от взаимодействия. Но для данной профессии это напряжение является сущностным, и вследствие его уменьшения уходит ощущение ценности деятельности, результативности собственных вкладов и так далее. Наступает внутреннее отчуждение от профессии, а как следствие – формальное отношение к работе либо реальный уход из неё. Эта проблематика подробно обсуждалась на конференции «Тенденции развития образования» в 2008 под темой: «Придут ли новые учителя в школу?»: «…устоявшаяся веками школьная система отношений тормозит какие-либо попытки педагога к самоизменению и к изменению своей практики. Он фактически теряет роли, присущие ему ещё недавно, но сохраняет стремление репродуцировать их»[2].

Как не расположена нынешняя школа к изменениям и нововведениям, так ещё больше неуместна в ней молодость, с её притязаниями, желанием действовать, поисками нового и так далее. Это подтверждают многочисленные сюжеты, с которыми мы столкнулись в своей практике в рамках деятельности Ассоциации Молодых Педагогов Красноярья. От Министерства образования мы слышим призывы: «Молодые специалисты, вот вам поддержка, пишите проекты, творите!». И все бы хорошо, но потом появляются незаявлявшиеся на старте фильтры: отряд из Министерства с солидным опытом, который смотрит сомневающимся взглядом и заключает: «Давайте-ка отложим. Неясно. Недостаточно. Непрофессионально». Если разговор заходит о партнерстве, о взаимных отношениях, то взаимодействие переходит в совершенно иной формат, далёкий от сотрудничества, но привычный с точки зрения институций: Министерство позиционирует себя в качестве заказчика, а Ассоциацию рассматривает в роли исполнителя. Основная трудность здесь состоит в установках, в некотором недоверии, ведь чаще всего молодость понимается как находящаяся не в той стороне, где профессиональное, а как то, что ему противопоставлено, там, по отношению к чему есть профессиональное (традиционная связка: учитель (зрелый, опытный, умеющий) – ученик (незрелый, неопытный, неумеющий)). И оказывается, что в восприятии молодой специалист ближе к ученику, поэтому всё время рассматривается как «недо»: недо-ученый, недо-профессиональный, недо-компетентный и так далее.

Нельзя сказать, что характеристик «недо» у молодых педагогов нет совсем, что они уже полностью оснащены для реализации необходимой деятельности. Например, участники первых Форумов молодых учителей Красноярского края, проведённых ещё в 2009 и 2011 годах, указывали на недостаток знаний и умений в работе с предметом и учениками, но также связывали неудовлетворённость своей профессией с самоощущением в образовательных учреждениях: чувством одиночества, непонимания, отсутствия кооперации с другими молодыми учителями и поддержки с их стороны, чрезмерное давление со стороны педагогов со стажем и так далее. Ключевой для нас момент здесь в том, что педагогами фиксируется необходимость чувства перспективы (понимания своих горизонтов) и собственной задачи, собственного места в профессии. Это говорит о том, что

---

[2] Мельников А., Великанова А. Система профессионального развития педагогов: трудности перевода // Тенденции развития образования: придут ли новые учителя в школу? Материалы V Международной научно-практической конференции (15-16 февраля 2008 года). – М.: Логос, 2008. – с. 124-148.

у молодого поколения есть притязания, интенции на изменение, желание действовать. В большей части эти притязания не оформлены, нет ясной картинки, к чему нужно идти, но энергия для движения уже есть. Иными словами, у них есть движитель, то есть способный самостоятельно двигаться в нужном направлении, необходимо лишь запустить это движение. В качестве пускового механизма мы предположили профессиональную игру.

С 2011 года в Красноярском крае существует движение «Молодёжные профессиональные педагогические игры» (МППИ), которое изначально было спроектировано для молодых учителей с участием их самих. Чуть позже это движение оформилось в Ассоциацию Молодых Педагогов, которая имеет первичные организации по районам Красноярского края. На данный момент большей частью реализуется и разрастается это движение исключительно на молодых учителях края.

МППИ представляют собой систему состязаний в игровой и тренинговой форме, направленных на развитие общесоциальных и профессиональных метапредметных компетентностей. Соревнования проводятся очно, 3 раза в течение учебного года, перед ними проводятся тренировки, которые также доступны в дистанционном режиме и «на местах» в первичных организациях Ассоциации. На данный момент существует 3 направления, именуемые в движении «лиги», в рамках которых можно соревноваться, это – «Критическое мышление», «Режиссирование педагогического вызова», «Командодействие».

Естественно, профессиональные состязания не являются новинкой в сфере образования. Существует множество профессиональных конкурсов, демонстрирующих достижения педагогических работников. На рисунке 2 мы попробовали обозначить ключевые отличия МППИ от других профессиональных состязаний.

Рисунок 2. Сравнение профессиональных конкурсов и игр

Большинство конкурсов эксплуатируют уровень текущих достижений и, зачастую, ничего не проблематизируют и никуда не продвигают (в отличие, например, от спортивных соревнований, требующих б*о*льших усилий, и открывающих дальнейший горизонт для спортсмена). Они ориентированы, с одной стороны, на однократную поддержку (финансовую или, как правило, статусную) педагогов, уже обладающих достаточным уровнем профессионализма, что делает не просто затруднительным, а практически невозможным участие в конкурсах молодых педагогов, инициативных и обладающих потенциалом. Более того, «традиционная схема конкурсов основана на идее создания конкурентной борьбы»[3], которая только усиливает неравенство между участниками конкурсов. На наш взгляд, принцип состязательности в педагогической профессии должен реализовываться так, чтобы обеспечивать содержательное продвижение учителя, сделать возможным взаимодействие учителей между собой, становиться ресурсом для дальнейшей деятельности, а также, естественно, требовать специальной подготовки и приносить удовлетворение, обеспечивать самочувствие. С другой стороны, все конкурсы носят актовый характер, не связаны между собой, результаты предыдущих конкурсов не учитываются и не пролонгируются в последующих. Более того, участие в ряде конкурсов закрывает дорогу к участию в них же в следующих годах (например, Учитель года)[4]. Наши состязания формируют постоянно действующий рейтинг участников и предполагают возможность регулярного участия в турнирах и тренировках между турнирами. Особенно важно отметить, что результат участия в конкурсе и в играх существенно разный. По итогам актового конкурса педагог может повысить личный статус, либо статус учреждения, результатом «играния» в МППИ становятся новые профессиональные компетентности и практики.

Почему всё же именно игра? Если обратиться к анализу игры, сделанному Д.Б. Элькониным в русле развития идей Л.С. Выготского, в нём были сформулированы основные положения – критерии детской игры:

1. Сущность игры заключается в том, что она есть исполнение желаний, но не единичных, а обобщенных аффектов. Их основным содержанием является система отношений со взрослыми.
2. Центральным и характерным для игровой деятельности является создание "мнимой" ситуации, заключающейся в принятии на себя ребенком роли взрослого и осуществления ее в создаваемой им самим обстановке. Для мнимой ситуации характерен перенос значений с одного предмета на другой и действии «я» в принятой ребенком роли взрослого. Это становится возможным на основе расхождения видимого и смыслового поля.
3. Всякая игра с мнимой ситуацией есть, вместе с тем, игра с правилами, и всякая игра с правилами есть игра с мнимой ситуацией. Правила в игре - есть правила ребенка для самого себя, правила внутреннего самоограничения и самоопределения.
4. В игре ребенок оперирует значениями, оторванными от вещей, но опираясь на реальные действия. Главное генетическое противоречие заключается в том, что в ней возникает движение в смысловом поле, но способ движения остается как во внешнем действии.

---

[3] Козырева Е.Ю. Разработка кооперирующей модели конкурсов педагогических инициатив в области ИКТ//Магистерская диссертация – Центр изучения образовательной политики, программа «Коммуникации, образование, технологии» - Москва, 2007 г.

[4] Подробнее об этом см.: Козырева Е.Ю., Хасан Б.И. Кооперирующая модель конкурсов педагогических инициатив как механизм продвижения реформ в сфере образования // Вопросы образования, № 3, 2008.

5. Игра содержит в себе все тенденции развития; она источник развития и создает зоны ближайшего развития; за игрой стоят изменения потребностей и изменения сознания общего характера[5].

Исследователь и разработчик игровых конфликтных конструкций Б.И. Хасан, в свою очередь, добавляет ещё 3 признака игры как универсального вневозрастного конструкта: рафинированность[6], концентрация, и иной тип ответственности за свои действия. В игре за счёт специальной её организации можно предметизировать конкретный феномен, навык, умение и т.д., очистить его от множества сопутствующих, характерных для обычного, не игрового процесса, процессов и затем сконцентрироваться именно на нём, абстрагируясь от существующих в реальности ограничений. Таким способом можно добиться качественно иных результатов – понимания, овладения, оформления и так далее. При этом в игре всё происходит "здесь-и-теперь", она имеет другие характеристики разворачивания во времени; поэтому и ответственность за свои действия приходится нести сразу[7].

Игра привлекательна и эффективна тем, что позволяет создать ситуацию условно «ненастоящую», позволяющую попробовать и дающую возможность ошибиться, а также потренировать конкретное умение или компетентность не на материале профессиональной деятельности, а другом, относительно безопасном, а затем уже перенести сформированный навык в реальную деятельность. В игре создаётся возможность для самочувствия себя как профессионала через реализацию определенных умений и компетентностей, тогда как зачастую в школе в её, с одной стороны, рутинности и монотонности, а с другой – обилия разнообразных задач и дел, такого чувствования и понимания себя не происходит.

Итак, на данный момент проект МППИ находится на этапе активной реализации и развития, и мы можем попытаться оформить и развернуть механизм его действия, для начала, обсуждая две его характеристики – энергетику и содержательную наполненность.

Первая проекция – условно социальная. В дополнение к обозначенным выше характеристикам игр, МППИ, в частности, и игры вообще рассматриваются как то, что адекватно молодости. Ни для кого не секрет, что молодости свойственна активность, позволяющая адекватно себя чувствовать в социокультурной сфере: появляются притязания, связанные с социальным и профессиональным позиционированием, новые смыслы, потребность в новых впечатлениях. Игра сама по себе обладает энергетикой, соревновательным потенциалом, который усиливает этот эффект, а игра молодежная добавляет к этому: оптимизм, желание, притязания, ожидания и т.д.. Наличие ассоциации позволяет выстроить вокруг игр дружеское и профессиональное общение, обеспечивает рекреативную зону, дает возможность создавать совместные проекты и просто видеть, что «есть такие же, как и я». Это сюжет молодости, притязательности. Ключевая лидерская идея здесь – что новое поколение другое, отличное от предыдущих. Пока не важно и не до конца понятно, какие мы, мы просто другие. Противопоставление идее безусловного следования, повтора, отчётливого патернализма, который распространен повсюду и допускает новое только в качестве накопительного эффекта, а не принципиальных качественных изменений. Важно уточнить, что мы про снятие предыдущего в новом, про преодоление, а не отвержение. Как взятие способа – сначала подражание, а потом критика и осмысленное взятие. И вызов состоит в том, что есть энергия, экспрессия, активность, которую молодые люди готовы вкладывать во что-то, помимо институциональных

---

[5] Эльконин Д.Б. Психология игры. – 2-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

[6] РАФИНИ́РОВАТЬ, что (франц. raffiner) (тех.) очистить (очищать) от примесей.

[7] Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта. с.114.

требований и вменений – выходить за их границы. Для этого есть потребность в кооперации. Педагогическая профессия, по факту, разобщает. Безусловно, есть единичные случаи концептуальных школ, коллектив которых действительно объединяется вокруг ключевой идеи и действуют коллективно распределено. В основном же, мы наблюдаем, условную самодостаточность учителей, независимость и «перетягивание одеяла» на себя. Зрелые учителя не стремятся к кооперации, а молодёжь готова «потусить» – как в социальном, так и содержательном плане.

Очень важным является «взятие» вот этой энергетики и направление её в «нужное» русло, когда кооперация уже случилась. Тогда возможна проблематизация относительно современных вызовов – это и есть вторая проекция игр. Условно, назовем ее (проекцию) профессиональная. Мы полагаем, что необходимо специальным образом конструировать ситуации, в которых молодым педагогам будут открываться современные вызовы образованию, появляться притязания на собственное профессиональное развитие, новые деятельностные установки. Мы создаём институциональную поддержку развития молодых педагогов, специально её проектируем через игры. Движение ориентировано на развитие молодых педагогов в русле формирования мета-предметных компетентностей, которые надстраиваются над предметными, поглощают и обеспечивают их наиболее эффективное использование, а отнюдь не отменяют или проблематизируют. Мета-предметные компетентности являются следующим уровнем развития компетентностей, наиболее адекватно отвечающим вызовам современного мира и наиболее адекватно отвечающим собственным дефицитам молодых учителей, которые они переживают в повседневной профессиональной жизни.

Проект профессиональных игр был задуман нами как пространство профессионального развития, адекватное возрастным характеристикам участников и внутренним характеристикам профессиональной деятельности. По нашему мнению, за счёт формирования новых образов, притязаний и форм деятельности в играх, эти сущности будут постепенно привноситься в школы и менять деятельность и уклад там.

В ходе систематических профессиональных состязаний должны проблематизироваться представления учителей о профессии и собственных компетентностях, обнаруживаться дефициты и инициироваться качественно новые профессиональные притязания.

Сейчас мы видим, что на старте большинство молодых учителей ориентированы на компетентности предыдущего поколения, но ориентированы на них как на реальность, действительность, гарантированность – что это у них точно есть или будет в ближайшей перспективе. А притязания как таковые у них ещё не оформлены, они тянутся к иному, такому, что ещё не имеет отчётливой формы, а обладает какой-то энергией… Эта штука притягательная и образует механизм не лидера, а лидерства, движения… Это тянет, в этом есть ещё не ясный, но вызов. И внутренняя потребность, присущая молодым, это, говоря языком психоанализа, катектические вещи, когда либидо должно быть вложено, а то, во что оно сейчас вложено, таких переживаний не даёт. И здесь есть надежда на иное. МППИ собой это являет, в них есть какое-то новое образование, чувствуется движение, динамика и т.д.

Но это пока не про рациональные сюжеты, а про ощущение. То, чего они хотят, ещё не явлено. Не столько «они хотят», а сколько им хочется чего-то… и к этому хотению и идёт обращение. А дальше «лидерство» (наше движение) даёт направление, постепенно формирует и оформляет притязания и новую действительность.

Наше движение имеет последователей, которые на местах становятся либо по замыслу должны становиться лидерами-«агентами» движения. Ассоциация плодит критическую массу, которая впоследствии станет носителем изменений. Эта энергичность и вовлеченность в движение обеспечивают жизнеспособность идеи.

Данный проект имеет довольно сложную организацию, за счёт которой и предполагается добиться качественно новых результатов. Во-первых, это сама деятельность по подготовке и проведению профессиональных состязаний, в рамках которых можно на относительно нейтральном материале обнаружить имеющиеся компетентности, а за счёт этого рефлексивно отнестись к своей профессиональной деятельности, содержательно в ней продвинуться. Участники по собственной инициативе могут принимать участие в разработке содержания и организации соревнований – естественно, те, кто уже качественно продвинулся в какой-либо лиге, и имеет соответствующие притязания. Но для рефлексии обязательно необходимо иметь позицию внешнюю, иначе подлинного осмысления не происходит.

Таким образом, во-вторых, институт профессиональных педагогических состязаний организуется и позиционируется как клубное пространство по отношению к процессу производства – педагогической деятельности. Здесь мы опираемся на различение, проведённое и описанное Г.П. Щедровицким: «Одно пространство задано административной структурой, и это всегда есть производство; эти структуры и создаются для производства… А всё пространство вокруг производства … это – клуб, клубная структура. Это условное название для того пространства вне производственных структур, в котором люди существуют как личности»[8].

Кроме того, продвижение внутри МППИ и выход на большие притязания в рамках игр и профессии как таковой оформлен, усилен статусными механизмами. Член АМП и активный «продвинутый» участник, прошедший игры, может претендовать на роль тренера в рамках игр в этой организации. Это значит, что он может перейти из роли того, кто тренируется в роль того, кто тренирует. Гипотетически, у нас мы можем наблюдать малоизученные феномены, когда те, кто движется за кем-либо, привыкают к тому, что есть куда двигаться. Через некоторое время они начинают толкать идущих впереди и провоцировать их на дальнейшее движение, на продвижение и углубление. В нашем случае, в структуре МППИ появилась новая организованность «Школа тренеров». Это место, где часть молодых педагогов (условно – лидеров направлений) специальной задачей для себя ставит развитие тренерской компетентности, для работы с большим массивом педагогов, продвижения Ассоциации, себя и остальных коллег. Мы считаем, что «Школа тренеров» и есть пример вышеописанного феномена. Сначала было несколько лидеров, затем появились те, кто идет вслед за ними, кто перенимает их позиции. Новых тренеров постоянно «толкают» участники игр: заставляют их быть «на уровне», провоцируют на демонстрацию и реализацию тех самых компетентностей, которые тренируются. Новые тренеры «толкают» тех, кто занимал лидерские позиции изначально – у них теперь появляется задача тренировать тренерскую компетентность, и так по цепочке. Все это создает механизм непрерывного движения, непрерывного роста. То есть, во-первых, Ассоциация становится местом, где выращиваются лидеры. Во-вторых, и сама Ассоциация как сообщество становится лидерским – так как в нем есть жизнь, так как в нем собираются и

---

[8] Щедровицкий Г.П. Методология и философия оргуправленческой деятельности. Основные понятия и принципы. Курс лекций. М., 2003. с. 34-35

укрепляются связи между молодыми, амбициозными, движущимися. К этому хочется присоединиться.

Таким образом, **игра является и условием, и движителем в профессиональном становлении**. Именно движителем – потому что она запускает процесс, который может быть не до конца осознаваемым и оформленным, но который имеет потенциал таковым стать. Именно движителем, потому что эксплуатирует то, что уже есть в самих педагогах – оформляет, усиливает и поддерживает внутреннюю энергию, которую имеют педагоги. Благодаря такого рода движению, может происходить развитие: за счёт привлечения большого количества участников и увеличения их содержательной активности – возможны изменения в масштабе региона. Таким образом, мы говорим о том, что не лидерство определяет движение, а движение определяет лидерство, провоцирует его и питает.