



Человек и образование 2013-2024

ISSN 2079-8784

URL - <http://ras.jes.su>

Все права защищены

Выпуск 1 (62) Том . 2020

Инновационные метамодел взаимодействия участников постдипломного педагогического образования

Ермолаева Марина Григорьевна

*профессор кафедры педагогики и андрагогики, Санкт-Петербургская академия
постдипломного педагогического образования
Российская Федерация, Санкт-Петербург*

Аннотация

В статье представлен анализ двух актуальных вариантов взаимодействия обучающихся и обучающихся в системе повышения квалификации, являющихся интерпретацией идеи С.Г. Вершловского об инновационной метамоделе, наиболее востребованной в современном постдипломном педагогическом образовании.

Ключевые слова: андрагог, андрагогизация, ценность, субъект, автор, смысл, образ мира, образ человека, наставничество, соавторство, событие

Дата публикации: 26.06.2022

Ссылка для цитирования:

Ермолаева М. Г. Инновационные метамодел взаимодействия участников постдипломного педагогического образования // Человек и образование – 2020. – Выпуск 1 (62) С. 110-118 [Электронный ресурс]. URL: <https://человекиобразование.рф/S181570410020866-7-1> (дата обращения: 03.07.2024). DOI: 10.54884/S181570410020866-7

¹ Ситуация в системе постдипломного образования во многом определяется специалистом, ориентированным на работу со взрослым человеком,

сопровождающим и помогающим ему в решении разных образовательных задач. Это обуславливает особенности позиции андрагога в постдипломном педагогическом образовании и находит отражение в таких его функциях, как *методолог*, определяющий стратегию и направленность современного образования учителей, как *технолог*, владеющий технологиями, содействующими самосознанию и самораскрытию педагогами своих возможностей, и *психолог*, обеспечивающий «психологический комфорт» обучающихся.

2 Качество любой деятельности напрямую соотносится с ее мотивами и личностным смыслом, которые выступают как факторы и индикаторы развития профессионализма педагога и отражают возможные границы профессиональной активности. Отсюда необходимость выявления андрагогом смыслов, целей, ценностей, мотивов (тол есть внутренних «направляющих») своей деятельности, помогающих ему самоопределиться в пространстве профессии и сделать действия более успешными. Внутреннее представление о смысле своей деятельности является отправной точкой целесообразного поведения любого преподавателя.

3 Можно утверждать, что в андрагогической деятельности (по аналогии с педагогической деятельностью) тоже заложена «множественность» смыслов [2]. *Онтологический (бытийный) смысл* задан природой человека и характером человеческой культуры и связан со способностью человека наследовать культурный опыт прошлых поколений. *Праксеологический смысл* обусловлен требованием целесообразности действий с позиций природы деятельности как таковой. *Личностный смысл* каждый человек открывает для себя сам в зависимости от понимания своих места и роли в существующей действительности.

4 Система смыслов лежит в основании профессиональной позиции как инварианта андрагогической деятельности. Неосознанность смыслов порождает стихийность (в лучшем случае алгоритмизированность) профессионального поведения. Когда же андрагог не обозначает смысл своих действий для тех, с кем находится в учебном взаимодействии, он невольно побуждает их к объектной позиции в этом взаимодействии.

5 В научно-методическом пособии «Андрогогика постдипломного педагогического образования» Семен Григорьевич Вершловский на основе анализа практики постдипломного образования учителей предложил свое видение основных участников образовательного процесса, степени их вовлеченности и характера взаимодействия. Он выделил три метамоделей, существующие в этом образовательном пространстве, обозначив их как *традиционная, функционально-ролевая и инновационная* [3]. В этой статье мы остановимся на описании и комментариях инновационной модели, как наиболее актуальной для сегодняшнего постдипломного педагогического образования.

6 В обзоре, который предложил С.Г. Вершловский, в качестве ключевого признака, инновационно преобразующего повышение квалификации в собственно постдипломное образование, он называет *андрагогизацию*, то есть построение процесса обучения учителей в соответствии с андрагогическими принципами. При этом он делает акцент на *культурологической* направленности андрагогических

принципов, основанной на отношении к образованию как институту культуры, обеспечивающему приобщение человека к анализу и оценке мировоззренческих и духовно-нравственных аспектов человеческой деятельности, обогащение видения профессиональной картины мира, развитие способности человека к собственной авторской реализации [3].

7 Интеграция ценностно-смысловых и культурологических подходов к разработке условий организации постдипломного образования дала основание С.Г. Вершловскому говорить о качественно новой модели. То новое и важное, что заложено, по его мнению, в *инновационной* модели, можно представить в следующих тезисах [3]:

1. Стремление к преодолению противоречия между демократизацией школьной жизни, свободой учителя в выборе средств и методов образования учащихся, с одной стороны, и заданностью традиционных организационных форм повышения квалификации, с другой.
2. Образовательная деятельность в данной модели строится на разработанном диагностическом механизме, включающем количественные и качественные методы. С одной стороны, они «сопровождают» педагога, содействуя анализу эффективности его учебной деятельности и коррекции содержания и методов обучения. С другой, они вооружают педагога способами самодиагностики и самоанализа.
3. Особое значение в деятельности андрагога приобретает *консультирование*, сопровождающее педагогов в их уникальном «путешествии» по профессиональной жизни. Консультации выполняют несколько функций: *диагностическую*, призванную помочь педагогам осмыслить имеющиеся затруднения и определить пути их разрешения; *информационную*, позволяющую ответить на вопросы, волнующие педагога, и разобраться в мире информации; *процессуальную*, потребность в которой возникает по мере появления проблем в профессиональной и образовательной деятельности.
4. Готовность видеть в педагоге, с одной стороны, «разработчика» своего образовательного маршрута, а с другой, всемерно содействовать обогащению его духовного мира.
5. В организационном и содержательном отношении появляются новые формы и виды постдипломного образования, приближенные к месту работы педагогов. Учеба «на местах» повышает роль школы как центра постдипломного образования, расширяет возможности профессионального партнерства (например, сообщество школ-лабораторий), межличностного общения, содействующего профессиональному становлению специалистов и их адаптации (например, семинары молодых учителей на базе информационно-методических центров).

8 Проекция этих характеристик на лучшие образцы практики постдипломного педагогического образования дает основание утверждать, что даже «опережающая» практика институтов повышения квалификации сегодня не воплощает с достаточной полнотой признаки этой модели.

9 Нам показалось важным продолжить исследование С.Г. Вершловского, обратив особое внимание на инструментальное раскрытие инновационной модели для возможности ее практического воплощения. Мы взяли за основу такие концептуальные позиции, как ведущие принципы деятельности преподавателя, его образ мира и образ человека. Опираясь на результаты включенного наблюдения на занятиях в разных структурах системы повышения квалификации, профессиональной переподготовки, внутрифирменного обучения, мы выделили четыре вида (модели) реализации процесса обучения в постдипломном педагогическом образовании. Сосредоточившись на конкретизации разнообразных вариантов реализуемого в них взаимодействия преподавателя и обучающихся, мы обозначили эти варианты, как – *приучение, научение, наставничество, соавторство* [4]. Остановимся на раскрытии наиболее востребованных в настоящее время моделях *наставничества и соавторства*, которые, как нам представляется, должны лечь в основу преобразования процесса обучения в постдипломном педагогическом образовании.

10 Итак, первый вариант взаимодействия преподавателя и участников мы обозначили как *модель наставничества*, имея в виду, что этот вариант может лечь в основу реализации наставничества как социального института, востребованность в котором сейчас так выросла. Опишем эту модель через образ мира, образ человека и основные принципы, на которых строится деятельность преподавателя.

11 В основе образа мира преподавателя, работающего в модели наставничества, лежит представление о том, что мир объективен, но вариативен и неоднозначен для разных людей. Всё в этом мире строится только на взаимодействии. Каждое действие-причина вызывает следствие, которое в свою очередь определяет условия протекания породившего его действия. Каким именно окажется воздействие на того или иного человека, зависит от особенностей этого человека, что обуславливает существование разных моделей взаимодействия.

12 На формирование модели наставничества в процессе обучения наибольшее влияние оказали, с одной стороны, идеи гуманистической психологии, воспринимающей человека как уникальную, целостную систему, постоянно развивающуюся и стремящуюся к реализации своего потенциала.

13 С другой стороны, деятельностный подход в обучении построен на активном освоении человеком изучаемой им реальности в процессе непосредственного взаимодействия с ней. Основополагающими идеями гуманистической педагогики являются представления о человеке как о существе, стремящемся к расширению пространства своего бытия, имеющем почти безграничные возможности позитивного личностного роста. Одна из главных причин психолого-педагогических проблем – невозможность проявления человеком его подлинности, экзистенции, крайне затрудненный поиск смысла своей жизни [5]. Важнейшей целью, в частности, андрагогической помощи человеку выступает создание условий для осуществления им своих истинных возможностей, освобождения личностного потенциала, раскрытия его истинной природы.

14 Сознание обучающегося взрослого человека позволяет ему действовать в мире не только под влиянием внешних обстоятельств, не только в соответствии с выработанными сообществом методами и технологиями, но и на основе системы собственных ценностей и имеющихся у него отношений. Специалисту важно научиться делать выбор из нескольких оптимальных способов профессионального поведения того варианта, который в наибольшей степени соответствует системе ценностных ориентаций. Только так он может найти свой индивидуальный путь достижения целей.

15 Поведение человека – это внешняя реализация освоенных им достижений человеческой культуры, которые *избирательно* присваиваются им в процессе жизни, в зависимости от свойственных ему мотивов, отношений и ценностных ориентаций. При этом человек учится, проявляя собственную познавательную активность. Основная задача обучения в рамках этого подхода – содействовать формированию у человека всего необходимого, чтобы он мог жить в органичности для его личности.

16 В рамках модели наставничества преподавателю важно быть именно андрагогом, поскольку свою образовательную деятельность он должен строить на основе андрагогических принципов. Важно уйти от позиции школьного или вузовского преподавателя, который «сеет разумное, доброе, вечное». Андрагог-наставник находится в позиции человека, обладающего бóльшим опытом, чем пришедшие к нему слушатели: он – носитель не столько «правильного», сколько «проверенного» представления о мире, педагогической реальности, отношения к ней или о методах педагогического взаимодействия. Он осознает *вариативность* путей достижения цели и поэтому не навязывает один вариант для всех участников учебной группы, а предлагает спектр возможных. При этом андрагог-наставник ориентирован на организацию процесса обретения слушателями опыта, на который они смогут опереться в своей реальной практике после обучения.

17 Свою задачу андрагог-наставник видит в том, чтобы помочь участникам *самостоятельно* овладеть различным педагогическим инструментарием в процессе выполнения заданий, в которых специально моделируется, особым образом воссоздается, конструируется осваиваемая профессиональная деятельность. Основная максима этого подхода: «Истину нельзя преподнести, истину нужно прожить».

18 В модели наставничества участники осознанно занимают субъектную позицию, они – партнеры ведущего. Их задача – в предложенных андрагогом обстоятельствах «здесь и сейчас» проявлять максимально возможную активность в поиске и освоении наиболее приемлемых для себя вариантов профессионального поведения.

19 Андрагог-наставник готов взять на себя ответственность за создание необходимых для обучения условий, а вот ответственность за конечный результат возлагается на самих участников процесса обучения. Каждый человек сам выбирает свой путь и, следовательно, сам отвечает за последствия этого выбора.

20 Партнерство преподавателя и участников в учебном процессе привлекает особенно молодых педагогов: им, как правило, нравится открытость андрагога,

способного внимательно выслушивать и учитывать мнение каждого.

²¹ Хороший наставник не пытается подогнать всех под один шаблон. Его задача – помочь обучающемуся найти индивидуальную *траекторию развития*, которая приведет к максимальному раскрытию его потенциала.

²² Модель наставничества предполагает соучастие слушателей в определении целей учебного курса. Преподаватель-наставник стремится *согласовать* имеющиеся у него цели и цели участников. Целеполагание реализуется в этом случае как совместный процесс, с учетом позиций всех сторон. В содержательном плане отношения андрагога с обучающимися в модели наставничества носят характер относительно симметричного взаимодействия, но источник активности все-таки смещен к полюсу преподавателя. Он является инициатором взаимодействия, задает его формат, основные характеристики и т.д. При этом активность участников не только ожидается и поощряется, но и всячески актуализируется, для чего андрагог-наставник может вносить коррективы в любые аспекты (технологические, методические, технические) своей образовательной деятельности в учебной группе.

²³ Особое внимание в модели наставничества уделяется процессу *рефлексии* участниками возникающих в процессе обучения проблемных ситуаций, ситуаций затруднения в выполнении тех или иных заданий. Для актуализации субъективных отношений применяется опосредованное воздействие через формирование *группового мнения*. Участникам предлагается либо присоединиться к нему, либо сохранить собственную позицию, которая в результате обсуждений становится более обоснованной. Формирование умений происходит в процессе *экспериментирования* участников с различными вариантами решения педагогических задач, предложенных преподавателем, группой или самими участниками, в ходе которого каждый выбирает наиболее органичный для себя вариант действий.

²⁴ В межличностных отношениях в процессе обучения андрагог-наставник демократичен, но контроль над ситуацией всегда остается в его руках. Причем его влияние базируется не на «авторитете власти», а на «власти авторитета» (по А.В. Петровскому). К нему обращаются за поддержкой, сочувствием, от него ожидается выполнение функций арбитра при возникновении межличностных конфликтов в группе, комментариев и интерпретаций происходящего.

²⁵ Стоит отметить, что для результативности этой модели необходимы весьма продолжительное время и регулярная *самостоятельная работа* участников после обучения, поскольку на занятиях процесс изменений только «запускается». Однако, как показывает наша практика, участники редко готовы выполнять какую-либо самостоятельную работу вне курсов повышения квалификации.

²⁶ Модель наставничества таит в себе и определенную опасность для развития личности самого наставника. Вольно или невольно участники выстраивают по поводу андрагога-наставника свои ожидания, что он – мастер, знаток своего дела, который подскажет, предложит им ценные идеи, которые непременно улучшат качество их профессионального бытия. Однако чем чаще и эффективнее оказывается такая помощь, тем выше вероятность для андрагога

незаметно начать рассматривать свою большую опытность как свою исключительность, в результате которой начать предлагать слушателям свой собственный, «единственный и наилучший» вариант, вместо спектра вариантов.

²⁷ В ходе российско-австрийского проекта, который реализовался на базе Академии постдипломного педагогического образования в 2017-2019 гг., в образовательном пространстве Петербурга было зафиксировано восемь видов моделей наставничества, осуществляемых на базе информационно-методических центров города и образовательных организаций. Анализ опыта реализации этих моделей представлен в методических рекомендациях «Развитие системы сопровождения молодых педагогов», выпущенных кафедрой педагогики и андрагогики [10].

²⁸ Второй вариант реализации инновационной модели организации взаимодействия в процессе обучения, который строится как подлинно субъект-субъектное, мы назвали *соавторство*. В этой модели образ мира у преподавателя строится в созвучности, например, идеям С.Л. Рубинштейна: «Человеческое преобразующее действие на материальный мир становится главной силой самого мира. Осознанность и деятельность выступают как новые способы существования в самой Вселенной. Мир – это совокупность вещей и людей, в которую включается то, что относится к человеку и к чему он относится в силу своей сущности, что может быть для него значимо, на что он направлен» [6].

²⁹ Человек воспринимается в этой модели как подлинный и целостный субъект – автор, который определяет не только мир субъективных образов, душевных переживаний и т.п., но и реальный, «внешний» мир, в котором разворачивается его жизнь. Иными словами, от него и только от него зависит, в каком мире он будет жить. Поэтому фундаментальной характеристикой человека выступает здесь его авторская позиция как свойство «основоположности», которое проявляется в способности человека *«полагать себя в основу» своего мира и самого себя*.

³⁰ Общее свойство авторства как *основоположности* конкретизируют в трех сущностных свойствах человека, позволяющих ему быть «лежащим-в-основе» своего мира и самого себя [7]:

- способность делать принципы и способы организации собственной сущности принципами и способами организации окружающего мира и собственной жизнедеятельности, то есть стать основой порядка в мире;
- способность начинать причинный ряд в процессе актуализации своей сущности, выступая в качестве причины по отношению ко всему остальному, в том числе и собственной жизнедеятельности (быть причиной себя), то есть стать первопричиной всех форм движения в мире;
- способность выходить за пределы наличных форм бытия и собственных границ, задавая возможности не только количественных, но и качественных изменений, определяя закономерности развития мира и своего собственного.

³¹ Идея становления и реализации авторской позиции учителя принципиально меняет понимание сущности обучения. Основной задачей становится не формирование системы представлений, отношений и умений (хотя

это, безусловно, не исключается), главное – развитие *способности* быть автором. Чтобы возможность становления педагога как автора своей профессиональной деятельности и шире автора жизнедеятельности стала реальной, организуемые на учебных занятиях процессы должны соответствовать определенным правилам, в которых и заключается специфика модели авторства. Раскроем их.

³² Минимальной «единицей» авторского построения мира является *событие*, фактически, жизнь человека – это система взаимосвязанных событий. В воспоминаниях, с помощью которых мы обращаемся к нашему прошлому, присутствуют только события – только то, что было достаточно важным, значимым для нас. Это проявление так называемого феномена несовпадения календарного, «физического» времени и реального времени нашей жизни. Если попросить человека максимально подробно описать свою предыдущую жизнь (как это делают в биографическом методе), получится более или менее подробная цепочка: рождение, детский сад, школа, юношеская влюбленность, институт, женитьба или замужество и т.д. При этом, если сосчитать суммарную продолжительность всего, что удалось вспомнить, окажется, что это около 5-10% от того, что получается по календарю. Остальное время как бы «выпало». Оставшиеся 90-95% были заняты чем-то, что не стало подлинным событием. Фактически то, что на обычном языке мы обозначаем как «полнота жизни», и есть отношение времени событий к *общему* времени жизни.

³³ Итак, событие – это то, что оказывает на нас существенное влияние. Оно возникает, когда происходит какое-то значительное изменение существующего положения дел, причем изменение может касаться либо внешнего окружения, либо внутренних состояний человека. То есть в качестве события человеком проживается возникновение новых или утрата ранее имевшихся возможностей (как позитивных, так и негативных), изменение существующей системы возможностей.

³⁴ Как полагают В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев, «Со-бытие – абстракция, схватывающая далее неразложимое генетически исходное отношение процесса становления и развития человека. Сам ход развития человека состоит в возникновении, преобразовании и смене одних форм совместности, единства, события другими формами – более сложными и высокоразвитыми. Категория событийной общности позволяет преодолеть односторонность двух полярностей – абсолютного индивидуализма и не менее абсолютного коллективизма» [8].

³⁵ Сказанное выше позволяет сформулировать важнейшее для модели соавторства положение: чтобы создать условия для становления авторской позиции участника, процесс обучения (учебные курсы) должен иметь *событийную* природу. Как этого добиться?

³⁶ Основной процедурой обеспечения событийной природы процесса обучения является *организация* событийного ряда и его *интерпретация*. Процедура организации событийного ряда имеет три последовательных этапа в работе с событием [9]:

1. идентификация – вычленение события из потока жизни, ответ на вопросы о том, что, где и когда случилось;

2. интерпретация – выявление причин, условий, механизмов развертывания событий и их возможных последствий;
3. квалификация – «помещение» события в контекст модели потребного будущего (помогает ли событие достижению желаемого или мешает ему).

³⁷ Таким образом, в процессе взаимодействия на учебных занятиях важно создавать особую реальность – «мир» учебной группы, который одновременно становится частью мира каждого участника (и ведущего).

³⁸ Часто люди воспринимают происходящие в их жизни события как нечто такое, что вызвано «внешними», а потому неподконтрольными им силами, соответственно, все, что им остается, – пытаться как-то приспособиться к возникшей ситуации, адаптироваться к окружающей среде. В этом случае возникающие «внутри» них изменения рассматриваются как результат воздействия внешних обстоятельств, как реакция на произошедшее. Фактически, это свидетельствует о добровольном принятии объектной позиции.

³⁹ Авторская позиция базируется на представлении о том, что не «события случаются» в жизни человека, а человек порождает данные события. Изменение свойств человека представлено ему в качестве динамики состояний в сферах мыслей, чувств и физических ощущений. Поэтому внутренние состояния человека являются не *реакцией* на происходящее в окружающем пространстве-времени, а *отражением* процесса порождения событий как следствия изменения свойств человека.

⁴⁰ Таким образом, для обретения авторской позиции участнику важно в ходе занятий прожить, осознать неразрывность динамики своих внутренних состояний (мыслей, чувств, ощущений) и происходящих в его окружении изменений. Не просто услышать об этом от ведущего, не просто «обсудить эту проблему» в группе, а именно *прожить* это очевидным и понятным для каждого участника образом.

⁴¹ Основное внимание в модели соавторства сосредоточено на организации диалога. Понимая диалог как процесс, в котором встреча развивается в направлении лучшего взаимопонимания, становится ясно, что именно в диалоге может решаться такая важная задача, как постижение контекста жизни другого человека, собеседника, партнера. В этом случае результатом диалога становится понимание того, чем живет, «дышит» соучастник действия, что объединяет вступивших во взаимодействие, что может быть положено в фундамент их сотрудничества, а что разнит, но тоже должно быть учтено во избежание возможных конфликтов и разногласий.

⁴² Несколько слов о временной организации в модели соавторства. Как правило, люди воспринимают время, во-первых, как разделенное на прошлое, настоящее и будущее, между которыми существуют четкие и непроницаемые границы, а во-вторых, как необратимо текущее в одном направлении. Такая модель времени приводит к утрате человеком качества «основоположности» по отношению ко времени: прошлое уже случилось, в нем ничего нельзя изменить (кроме своего нынешнего субъективного отношения к нему); будущее еще не случилось и как все сложится, никому неизвестно (слишком многое в нем

непредсказуемо и зависит от факторов, на которые человек влиять не в силах), а настоящее скоротечно и постоянно ускользает, стремясь превратиться в воспоминания.

⁴³ Часто, когда мы работаем с проблемным полем слушателей в ходе учебных занятий, основное внимание направляем на то, *почему* возникли те или иные проблемы, почему случилось какое-то событие (это ориентация на прошлое). Значительно реже мы пытаемся выяснить, *зачем* происходит то или иное событие, то есть ориентация на будущее – редкий вариант развертывания обсуждений на занятиях. Но для обретения авторской позиции необходимо проживание именно идеи временной целостности события, открывающей возможность в любой момент изменить любое событие. Как писал Р. Бах в «Чайке Джонатан Ливингстон»: «Ты всегда волен передумать и выбрать себе какое-нибудь другое будущее или какое-нибудь другое прошлое».

⁴⁴ Реализация обозначенных моментов в практике постдипломного образования требует принципиального изменения позиции ведущего учебные занятия. Для андрагога, ориентированного на модель соавторства, недопустима позиция носителя «абсолютного знания» и позиция мудрого пастыря. Свою задачу в этом случае андрагог должен видеть не в том, чтобы наставлять на «путь истинный» в той или иной форме, а в том, чтобы помочь каждому участнику открыть собственный путь, стать автором, «лежащим-в-основе» профессиональной деятельности и шире собственной жизнедеятельности. Но авторская позиция как сущностное качество человека «пробуждается» только в присутствии другой, «обращающейся» к ней авторской позиции. Поэтому главное, что необходимо сделать андрагогу, – это обеспечить не просто субъект-субъектный вариант взаимодействия, а суть со-авторское, диалоговое взаимодействие, где работа будет идти на уровне смыслов. Как писал В.С. Библер, диалог только тогда составляет сущность мышления, когда идет не по пустякам, не по проблемам и вопросам, которые могут быть разрешены при дальнейшем развитии теории. Диалог необходим, когда сама жизнь человека поставлена под вопрос, вовлечена в контекст смысловых отношений. Поэтому предметом диалога всегда должны становиться действительно масштабные вопросы, мировоззренческие проблемы, обладающие потенциалом многозначности.

⁴⁵ В содержательном плане отношения андрагога и слушателей в соавторском взаимодействии носят характер подлинного взаимодействия, а не двух одновременно существующих, *взаимно* направленных векторов воздействия. Поэтому в процессе взаимодействия преподаватель-андрагог может не только вносить коррективы в технический аспект своей деятельности в группе, не только менять стратегию работы, но, что самое важное, *изменять себя*, свою личность, что маловероятно в других моделях обучения.

⁴⁶ Занятия, проводимые в модели соавторства, центрированы не на ведущем и не на участниках как таковых, а на самом процессе диалогового взаимодействия.

⁴⁷ В этой модели особое внимание уделяется *саморефлексии* слушателей, поскольку акцент делается не столько на представлениях о мире, о педагогической реальности, сколько на представлениях о себе в мире и о себе в профессии, в

педагогической реальности, к *проживанию* своих подлинных отношений с собой и миром в результате встречи с другими системами отношений, которыми обладают участники группы.

⁴⁸ В межличностных отношениях с участниками учебной группы андрагог, ведущий занятия, открывается участниками группы в качестве модератора-соавтора, – и это главное, что по-настоящему ценно в нем для них.

⁴⁹ Модель соавторства, то есть реализация процесса обучения как становление и реализация авторской позиции участников, пока мало представлена в реальной практике в силу недостаточной разработанности ее основных положений. Кроме того, она сложна и необычна, поскольку требует высокой профессиональной квалификации андрагога, прежде всего как психолога, и его большой работы над самим собой, пересмотра сложившихся стереотипов, изменения позиции в отношениях с участниками группы. Ее ориентация на процесс, а не на «завершенный продукт» делает менее очевидными «здесь и сейчас» результаты учебных курсов для заказчиков, а иногда и для самих участников. Необходимо учитывать, что динамика достигнутых результатов, как правило, прогрессивна в средней и дальней перспективе. Кроме того, участники получают возможность освоить качественно иной способ существования в мире, который будет реализовываться ими во всех осуществляемых видах деятельности.

⁵⁰ В качестве примера построения повышения квалификации педагогов в модели соавторства, где воплощен принцип событийности, можно назвать вариант Города профессионального роста педагогов «Тибчург», реализуемый на базе ИМЦ Петроградского района Санкт-Петербурга [11].

⁵¹ Поскольку ключевыми понятиями современной теории и практики образования становятся *свобода* и *ответственность*, они предполагают приоритет самостоятельно направляемого обучения. Не имея свободного выбора, осуществляемого с учетом своих интересов и возможностей, учитель снимает с себя внутреннюю ответственность за продуктивность своего обучения. Поэтому так важно, чтобы в постдипломном образовании происходила работа с фундаментальными, сущностными характеристиками участника – смыслами, целями, эмоционально-ценностными основаниями деятельности, столь важными для реализации авторской позиции всех его участников.

Библиография:

1. Каган М.С. Философия культуры. – М., 1998. – С. 145.
2. Колесникова И.А., Титова Е.В. Педагогическая праксеология. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – С.173-175.
3. Андрагогика постдипломного педагогического образования: научно-методическое пособие / под ред. С.Г. Вершловского, Г.С. Сухобской. – СПб.: СПб АППО, 2007. – С. 20-31.

4. Ермолаева М.Г. Продуктивная самодеятельность педагога и ее сопровождение в постдипломном образовании. – СПб.: СПб АППО, 2010. – 156 с.
5. Дерябо С.Д., Вачков И.В. Окна в мир тренинга. Методологические основы субъектного подхода к групповой работе: учебное пособие. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
6. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – М.: Наука, 1997. – С. 277.
7. Кипаридзе П.В. Смирение как вершина субъектной активности // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – Хабаровск: Изд-во ДГУПС, 2003. – С. 101-114.
8. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. – М.: Школьная пресса, 2000. – 416 с.
9. Жуков Ю.М. Коммуникативный тренинг. – М.: Гардарики, 2003. – 223 с.
10. Развитие системы сопровождения молодых педагогов: методические рекомендации / О.Б. Даутова, М.Г. Ермолаева, А.Н. Шевелев. – СПб.: СПб АППО, 2019. – 141 с.
11. Безуглова И.Г., Ермолаева М.Г., Модестова Т.В. Город профессионального роста педагога (Тичбург) – инновационная консалтинговая технология управления горизонтальной карьерой педагогов // Академический вестник: науч. журн. – СПб.: СПб АППО, 2018. – С. 12-16.
12. Практическая андрагогика. Книга 5. Открытое образование взрослых: моногр. / под ред. А.Е. Марона. – СПб.: УРАО ИОВ, 2012. – 400 с.
13. Основы андрагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений / под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2003. – 236 с.

Innovative metamodels of interaction between participants of postgraduate teacher education

Marina Ermolaeva

*Professor of Department of Pedagogy and Andragogy, St. Petersburg Academy of In-Service Pedagogical Education
Russian Federation, St. Petersburg*

Abstract

The article presents the analysis of two actual variants of interaction between teachers and learners in the system of in-service training, which are an interpretation of the idea of S. G. Vershlovsky about the innovative metamodel, the most popular in modern postgraduate pedagogical education.

Keywords: andragogue, andragogization, value, subject, author, sense, world image, human image, mentoring, co-authorship, event

Publication date: 26.06.2022

Citation link:

Ermolaeva M. Innovative metamodels of interaction between participants of postgraduate teacher education // *Man and Education* – 2020. – Issue 1 (62) С. 110-118 [Electronic resource]. URL: <https://человекиобразование.рф/S181570410020866-7-1> (circulation date: 03.07.2024). DOI: 10.54884/S181570410020866-7