

Жизнь многогранна, и любой человек играет в ней несколько социальных ролей, гармоничная взаимообусловленность которых способствует профессиональному совершенству личности. Но необходимо помнить, что « Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением» (Адольф Дистерверг). Задача методической службы – создать условия для развития мотивации к этой деятельности.

**В.П. Климов, Г.П. Климова
(РГППУ, Екатеринбург)**

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИСТЕМ ВОСПИТАНИЯ

Что такое *воспитание*? В теоретических источниках педагогики это явление понимается как «процесс передачи опыта одним поколением и усвоения его другим, обеспечивающим развитие человека». Называются также и производные термины: воспитатель, воспитанник, воспитанность, воспитательный и т.д., которые и нами будут приняты как рабочие понятия.

Категорию «воспитание» используют чрезвычайно разнообразно. Передача опыта в широком смысле, по существу, носит отчетливый коммуникационный характер и совпадает с процессами социализации личности, приобщения ее к социально-культурным ценностям. Следовательно, процессы воспитания могут происходить непосредственно – в семье, в повседневном общении на производстве и учебе, через специфические ролевые отношения, а также опосредованно, направленно - через все социальные институты и системы массовой информации. Заданное наполнение их средств воздействия на личность, как правило, определяется содержанием или соотносится со структурой основных сфер духовной культуры (искусства, религии, политики, идеологии, морали и права). Таким образом, все социальное наполнение «сообщений» каналов культурной коммуникации обладает воспитательным потенциалом. Но, с другой стороны, объект воспитательного педагогического воздействия - не анонимная или безвольная личность, не пассивный сосуд для заполнения

гуманитарным опытом человечества, с его общегуманистическими ценностями. Часто цели воспитания не совпадают с результатом формирования личности, т.к. велико непредсказуемое влияние социально-культурных микросред, субкультур, стихии волевых решений и особенностей психологических характеристик.

В то же время указанные шесть элементов духовной культуры, совпадающие, по сути, с известными формами общественного сознания, несмотря на свою абстрактность, и составляли всегда содержание и векторы процесса формирования человека обществом. В разные культурные эпохи и в различных государственных образованиях хотя и доминировал какой-то один из элементов культуры, но в рамках его институтов всегда могли быть обнаружены и предъявлены содержательные и функциональные признаки всех остальных форм.

Цивилизационный уровень общественного и государственного устройства для своего нормального функционирования не может игнорировать и не сохранять формального присутствия определенной кумуляции гуманистических оснований культуры. В этом смысле духовная культура – необходимое условие для существования национального государства, поэтому усилия с его стороны по регуляции, трансляции и воспроизводству социальных ценностей прагматичны, утилитарны. Если речь идет о нормализации отношений человека к человеку и условиях выживания человека в обществе, то значит и о позитивном стабильном развитии общества, да и о самом существовании государственного устройства.

Наряду с оперативными (ситуационными) формами воспитательной работы существуют «классические» виды воспитания, производные от выше - названных базовых сфер культуры (идеологическое, политическое, эстетическое, художественное и т.д.).

Вообще, если вспомнить, что существует положение о неких теоретическом и обыденном уровнях общественного сознания (или уровнях культуры) и расположить рядом (столбиками) все элементы культуры, то по горизонтали возникает некая условная «буферная зона»

перехода от теоретического к обыденному сознанию, что и составляет, по нашему мнению, поле и содержание процессов воспитания.

И, скорее всего, так и можно представить процесс воспитательного воздействия социальных и государственных институциональных образований, составляющих соответствующие объектно - сферные системы воспитания.

Но это только модели процессов с соответствующей формализацией систем воспитания разных масштабов. Ведь результатом и критерием процессов воспитания всегда являются добровольно принятые ценности. И здесь глобальная «системность» может дать обратные результаты: важны как «среды», так и «микросреды» социального и психологического становления личности, бытовых характеристик социума.

Опыт показывает, что на этапе смены вех и парадигм среди институциональных форм социально-культурного воздействия особую роль играет *образование*, являющееся полем, а также основным содержательным средством и формой воспитания.

Воспитательный процесс в его парадигме всегда являлся первоочередной задачей как всей системы образования всех уровней, так и коллектива конкретного образовательного учреждения (ОУ), отдельного педагога. Данная цель и сегодня является актуальной для педагогической практики, а изменившиеся условия ее требуют постоянной теоретической проблематизации и методологического уточнения.

Современные идеи технологизации социокультурных процессов в обществе нашли свое отражение и в сфере образования. Одной из новаций является *педагогическое проектирование*, имеющее самое широкое распространение и разнообразное толкование в парадигмах различных педагогических школ и направлений.

«Педагогическое проектирование» в такой мало формализуемой области, как воспитание, каждый раз нуждается в специальном уточнении границ, масштабов и содержательного наполнения объекта своего внимания. Кроме того, из всех возможных методов педагогического проектирования (деятельностного, средового, креативного, системного и

др.) наш подход совпадает с методологической концепцией дизайн-образования.

Обращение всей системы образования к дизайнерской составляющей имеет свои резоны. Предварительный анализ проблемной ситуации обозначил процесс необычайно широкого распространения продуктивных идей, теорий и методологий дизайна в различные сферы и области материальной и духовной культуры современного общества. Дизайн, выйдя из рамок породившего его промышленного производства, усилил свое предметно-видовое разнообразие и сегодня все определеннее предстает как системная форма перенесения проектной культуры и собственной методологии на все сферы социальной организации и взаимодействия людей. Проектность как его сущностное основание предполагает перенесение идеального представления на любой объект дизайнерского внимания с целью его функционального совершенствования, формального или содержательного преобразования по законам гармонии, целостности и красоты. Проектная культура может быть определена как синоним и желаемая составляющая структуры активной творческой личности, а значит, должна стать объектом внимания и целью достижения всей системы образования и воспитания современного общества.

Дизайн есть представление об «идеальном», а исходная точка его проектно-творческой деятельности начинается с осознания проблемной ситуации (функционального несоответствия, несовершенства, устаревания, хаоса, конфликта и т.д.), а также наличия предварительной проектной идеи по изменению качества рассматриваемого системного объекта. Воспитательная система как социально востребованная, динамическая, но и наименее разработанная область отечественной педагогики в этом случае является очевидным объектом дизайн – проектирования. Здесь дизайн – образование предстает универсальным деятельностным инструментом; средством, обеспечивающим системность, целеполагание, результативность, вариативность и прогнозируемость результатов.

Методология дизайна определяет значительную роль целевой установки на начальном этапе проектирования. Здесь характерные для

социального проектирования гуманистические декларации и намерения обретают форму программных действий и алгоритмов, представляя сложный системный объект как структурную схему, расчлененную на очевидные, простые объекты и подсистемы. В этом случае проектные конструктивные действия и содержательные интеграции имеют в перспективе очевидный и предсказуемый результат. Ведь в дизайне, как и в образовании, нельзя проектировать системы вообще: не транспорт, но велосипед. Дизайн-программирование в рамках системного социального проектирования представляет объект прозрачным, а результат – прогнозируемым.

Таким образом, дизайн – образование понимается сегодня как особая педагогическая область, позволяющая экстраполировать методы и средства проектной культуры на все уровни профессионального образования с целью их оптимизации.

К сожалению, освоение основ педагогического проектирования и дизайн - образования еще недостаточно включено в процесс подготовки специалистов системы профессионально-педагогического образования. Поэтому наша деятельность в этой области и теоретическое осмысление данной проблемы являются инновационными. Пока не существует серьезных концептуальных разработок и методик в области дизайн – образования как проектирования собственно самого образования. Хотя уже можно сослаться на ряд публикаций немногих авторитетов в этой области - Е.В. Ткаченко, С.М. Кожуховской, Х.Г. Тхагапсоева, В.П. Климова и других авторов, рассматривающих проблемы дизайн – образования. Продуктивным также оказывается обращение к научным разработкам в области истории и философии дизайна - В.Ф. Сидоренко, В.И. Пузанова, Л.Б. Переверзева, Е.В. Сидориной.

Конкретное проектирование (в дизайне) всегда требует определения четкой позиции (или роли) самого проектировщика.

он может быть:

- инициатором позитивного изменения объекта (по своим идеальным представлениям);

- координатором усилий отраслевых специалистов в процессе проектирования сложного социального или технического объекта (например, роль методолога в процессе осуществления дизайн - программирования в рамках системного дизайна, руководителя деловой игры и т.д.);

- коммуникатором (передатчиком или исполнителем) внешне сформулированного заказа по адаптации или переводу функциональной задачи в проектную парадигму дизайна. Творчеством заказчика здесь является обнаружение и осмысление самой проблемной ситуации и перевода ее в жанр «технического задания» для проектировщика (дизайнера). В этом случае творчество последнего проистекает в рамках методологии и пределах дизайна по проектному построению измененного системного объекта. Как правило, он создает не принципиально новую, а качественно усовершенствованную систему. Определив задачи, границы и рамки объекта в процессе проектирования дизайнер свободен как в творческой интерпретации задания, так и в определении и собственном видении проектных доминант (функционально-технических, эстетических, эргономических, социально-экономических и т.д.).

Не менее важным, даже может быть самым важным, является предпроектное исследование (аналитический этап). Чем подробнее информационная картина, ситуация и структурные характеристики, тем увереннее и убедительнее будущее решение, тем реальнее план и процесс внедрения. Более того, каждый пункт уже имеет аксиологический аспект, который, в свою очередь, в профессиональном мышлении дизайнера рождает проектную рефлексию (один единственно возможный или перебор вариантов). Поэтому и не бывает отчетливой границы аналитического или эскизно-поискового этапов. Проектная идея может возникнуть и в процессе аналитического обзора иллюстративно-литературных источников, в процессе свободного эскизирования или с применением различных методов проектирования, стимулирующих творческую активность («мозговой штурм», фокальный метод и т.д.). А может быть, этих этапов и не понадобится, если компетенция (дизайнера) в

данной области велика, то этих этапов просто не бывает: идея рождается уже на стадии ознакомления.

Конкретизируя проблемы и потенциал дизайн – образования в адаптации к общим проблемам воспитания и к менее масштабным задачам создания программно-целевого обеспечения воспитательного процесса для конкретного ОУ, можно выделить следующие общие проблемы:

- 1.) ведомственная разобщенность учебных заведений, непосредственно осуществляющих воспитательный процесс; отсутствие преемственности на всех уровнях образования ценностных оснований культуры (семья – школа, школа – вуз, деформация поколенческих архетипов); нечеткая идеологическая позиция органов управления образования в условиях незавершенности его реформ; устаревание методологии и несовершенство системы контроля для ОУ и невозможность оперативного их изменения в них субъектами образования затрудняют целостное видение и совершенствование процесса воспитания специалистов нового типа;
- 2.) множественность позиций во взглядах на содержание и методическое сопровождение воспитательного процесса; слабое разграничение содержания, доминант и ролевых позиций субъектов воспитания в системе отечественного образования всех уровней;
- 3.) отсутствие методологии создания четких и дидактически ясных программ воспитания для конкретных ОУ всех уровней (от начального до высшего); отсутствие объективных критериев измерения качества и успешности воспитательной деятельности, усугубляющееся субъективистскими позициями руководителя или групповыми корпоративными интересами коллектива ОУ, пренебрегающими целевыми ориентациями на *модель* будущего выпускника, жизнь которых будет складываться в новых социально-культурных политико-правовых условиях.