

18. *Фейербах Л.* Избранные философские произведения: В 2 томах – М., 1955. Т.1. 1955. 676 с.

19. Хрестоматия по истории педагогики / Под общей ред. С.А. Каменева. – М.: Учпедгиз, – Т. 1: Античный мир. Средние века. – 1938. – 438 с. – Т.2: История русской педагогики. – 1938. – 548 с.

20. *Цицерон М.Т.* Три трактата об ораторском искусстве. М., 1972. 471 с.

21. *Jaspers K.* Philosophie. Bd. II. – Berlin, 1932. – S. 51.

***Шендрик И.Г., Рудей О.А.***

### **Основания проектирования событийности образования**

Размышления над проблемами реализации лично ориентированного подхода в образовании неизбежно приводит к необходимости выделения его сущностных оснований. Решение этой проблемы далеко неоднозначно, здесь возможны различные подходы и точки зрения, зависящие от исходных теоретических ориентаций исследователей. В нижеприведенном материале мы опирались на представления, разрабатываемые в рамках деятельностного подхода А.Н.Леонтьева, согласно которому личность рождается и проявляется в деятельности. Система личностных смыслов, являющаяся показателем личностного развития, презентуется через соотношение целей и мотивов. Осознание субъектом результатов такого соотношения делает его личностью, при этом необходимо иметь в виду, что, согласно А.Н.Леонтьеву, мотивом является опредмеченная потребность, т.е. некий момент (объект) действительности, способный удовлетворить потребность субъекта. Личность же проявляется (образуется) как в выборе предмета потребности (вещи), так и в специфике тех средств (целей), с помощью которых она им овладевает.

Человек окружен вещами, которые являются благодаря взаимодействию его с окружающим миром. В вещи содержится субъектная отнесенность объекта, его предметность, которая отражает индивидуальный способ удовлетворения субъектом некоторой потребности. Встреча субъекта с объектом, содержащим необходимую для удовлетворения потребности сторону, предполагает ее обозначение в объекте. Для этого субъект и объект должны провзаимодействовать. В том случае, если в результате такого взаимодействия субъект, испытывающий потребность, увидит то, что может его удовлетворить, то объект становится вещью, предметом, удовлетворяющим потребности субъекта.

Взаимодействие субъекта и объекта может стать их совместным бытием – событием. При этом надо иметь в виду, что в отличие от объекта, который наблюдается единственным абсолютным внешним субъектом, событие фиксируется несколькими отдельными несводимыми к одному субъекту, которые могут описывать одни и те же объекты по-разному. В физике признание этого положения привело к созданию А.Эйнштейном теории относительности, согласно которой описание события зависит от такого апостериорного условия, как скорость субъекта. Данное обстоятельство ставит наблюдателя и то, что он наблюдает, в одну и ту же позицию эмпирической вещи в мире. Подобный подход реализуется и в квантовой механике, где взаимодействие частиц не наблюдается со стороны так же, как в классической механике И.Ньютона, но оно само (взаимодействие) является инструментом наблюдения.

События в жизни субъекта есть ни что иное, как формирование и реализация его представлений о своем месте среди объектов окружающей его действительности. М.Хайдеггер полагал, что событие «дает возможность всему быть самим собой... В слове «событие» звучат «бытие» и «субъектность» и «собираение» и «обращение к себе». Событие «... позволяет размышлять о связи свершения и отвержения, обретения и отъятия, освоения и отчуждения, овладения и изъятия, события и забывания». Многие психологи видят в «событии» подлинную ситуацию развития. Ребенок входит в событие, самоотождествляется, самоопределяется внутри события. Единство и противоположность, обособление и отождествление и есть постоянные действующие противоречия события, задающие и направляющие весь ход становления и развитие человеческой субъектности.

Образование, являющееся единством процесса и результата достижения соответствия человека культуре, можно представить как последовательность образовательных событий. Они возникают вследствие встречи субъекта с культурным объектом и последующим коммуникационным актом. Образовательное событие субъекта и выделенного им культурного объекта, располагающегося в определенном месте жизни, может стать устойчивой характеристикой индивидуального способа жизнедеятельности субъекта, что влечет за собой изменения в личности образуемого.

Образовательное событие, связанное с переживанием субъектом встречи в определенном месте с тем или иным культурным объектом, является необходимой предпосылкой изменений, которые он может внести в способы своего взаимодействия с миром и самим собой, и таким образом изменить свою личность. С точки зрения организации образовательного процесса необходимо рассмотреть предпосылки возникновения события в

случае встречи субъекта с тем или иным культурным объектом. Возникновение образовательного события субъекта и культурного объекта является следствием действия субъекта, направленного на достижение им понимания этого культурного объекта. В отличие от обычной целерациональной деятельности, связанной с достижением субъектом некоторого результата, коммуникативное действие, направленное на понимание, не ориентировано на индивидуальный эгоцентрический успех. В условиях коммуникативного действия субъект преследует индивидуальные цели только в том случае, если будут скоординированы планы действий на основе общего представления о ситуации. Вследствие понимания человеком культурного объекта возникают изменения, как в постановке целей, так и в выборе средств их достижения, т.е. самоопределения личности.

Основу понимания составляет описанный Ж.Пиаже, процесс децентрации жизненного мира субъекта, являющийся необходимым этапом познания мира объективного. По мере развития ребенка вся, представлявшаяся цельной, Вселенная постепенно распадается на мир физических объектов, которые можно непосредственно воспринимать и которыми можно манипулировать, с одной стороны, и на мир нормативно регулируемых человеческих отношений – с другой. А.Н.Леонтьев и Д.Б.Эльконин указывали на то, что в целостной жизнедеятельности субъекта можно выделить две составляющие: одна – направлена на освоение субъектом способов воздействия на предметы объективного мира, а другая – на освоение способов взаимодействия с другими людьми. В процессе онтогенетического развития каждая из сторон поочередно становится ведущей. Д.И.Фельдштейн, развивая эту идею, обосновал возможность занятия растущим человеком различных позиций в социуме, которые можно обозначить как «Я и Общество» и «Я в Обществе».

Коммуникативное действие, ориентированное на нахождение взаимопонимания, принципиально не связано с построением более общей глобальной точки зрения, включающей точки зрения отдельных субъектов в качестве частных случаев. Логика отдельных субъектов сосуществует в диалоге, в котором согласование различных систем ценностей осуществляется через совместно-разделенную деятельность. Принятие ценностей другого является определяющим в понимании сути коммуникативного действия.

Так, например, согласно мнению историков науки, теория А.Эйнштейна в момент своего возникновения не была самой лучшей, с точки зрения логичности и доказательности. Подходы А.Пуанкаре и Л.Лоренца были если не лучше, то тщательней проработаны. Однако тео-

рия А. Эйнштейна превосходила все остальные подходы тем, что в ней была основа для широкого диалога различных эмпирических и теоретических практик, представляющих различные ценности фундаментальных физических теорий.

В коммуникативном действии, являющемся предпосылкой со-бытия, фиксируются одновременно и цель и средство ее достижения в единстве процесса их реализации, через которые презентуется система ценностей субъекта. Взаимопроникновение ценностей, происходящее в течение со-бытия, осуществляется в деятельности, которую субъект может реализовать при встрече с культурным объектом. Сама по себе встреча с культурным объектом является только предпосылкой события, которая, при стечении благоприятных обстоятельств, может развернуться в соответствии с определенной логикой. Для возникновения события субъекта и культурного объекта необходимо осуществить коммуникативное действие, в ходе которого субъект выбирает цели и средства их достижения. Разворачивание логики инициации и развития со-бытия предполагает его рассмотрение в связи со свободным и ответственным выбором, осуществленным субъектом в результате диалогического взаимодействия с его образовательным окружением.

Культурный объект, рассмотренный в единстве с его носителем, встроенный в его систему ценностей, предстает перед образуемым субъектом как «вещь-для-другого», которая, в результате диалога, может стать «вещью-для-меня». Для такого перехода необходимо, чтобы образуемый субъект осуществил выбор, переведя тем самым культурный объект в вещь (предмет), наполнив его индивидуальным значением. Интериоризация культурного объекта, появление у него значения для субъекта, связанное с образовательным событием, свидетельствует о том, что культурный объект из образовательного окружения стал местом жизни субъекта. Это возможно только в том случае, если субъект предпочел ту или иную предметную составляющую рассматриваемого культурного объекта всем остальным, т.е. осуществил тем самым ответственный выбор. Для ответственного выбора характерно то, что его последствия рассматриваются субъектом как явления его собственной (субъекта) сущности. Причины событий, происходящих с субъектом после выбора, связываются им с его внутренними особенностями, а не с обстоятельствами или особенностями другого субъекта. Компенсация нежелательных последствий выбора возможна преимущественно путем самоизменения субъекта. Выделенная вследствие ответственного выбора, альтернатива присваивается, она становится проявлением внутренней сути субъекта, т.е. присущим ему качеством. Именно

поэтому свободный и ответственный выбор является фактором, обеспечивающим возникновение образовательных событий и детерминирующим процесс развития личности в образовательном процессе.

Проектирование образования человека, обеспечивающее возможность для его свободного и ответственного выбора и возникновение вследствие этого событийности, способствует его личностному развитию, ставя его в позицию «проектировщика собственной судьбы». Реализация такого подхода к проектированию образования возможна в рамках концепции дизайн-образования, разрабатываемой в парадигме проектной культуры.

***Югова М.А.***

### **Общеобразовательная гуманитарная подготовка компетентного специалиста**

Система образования в нашей стране претерпевает большие изменения. Ее дальнейшее развитие связано с пониманием приоритета данной сферы для социально-экономического и социально-культурного развития страны. Речь идет о решении проблемы качества, гуманизации и демократизации, доступности образования на всех ступенях непрерывного образования. Российские социально-экономические и социально-культурные реформы происходят в контексте глобальных изменений в мире в целом и в европейском регионе в частности.

Специфика России, связанная прежде всего с ее масштабами, в том числе и в области высшего образования, не позволяет механически переносить на российскую систему образования все принципы, которые, возможно, идеально подходят к большинству стран Западной Европы. Нужно помнить и том, что, занимаясь образовательными системами, их модификацией и модернизацией, мы имеем дело с культурными ценностями, которые лежат в основе этих систем. Культурные ценности принципиально не сводимы друг к другу; невозможно, скажем, свести ислам к буддизму или наоборот. Поэтому здесь необходимо соблюдать осторожность, иначе результатом реформ может стать их отторжение именно теми, для кого эти реформы предназначены. Позиция абсолютизации культурных различий, в свою очередь, не продуктивна. Мировая культура и национальные ценности рассматриваются как взаимодополняющие, а не взаимоисключающие явления. Мировая культура впитала в себя национальные ценности, но придала им «наднациональный» характер. Приверженность национальным ценностям ведет к тому, что сохраняется своя национальная идентичность и национальные ценности не «растворяются» в мировой культуре, а если