

В ходе эксперимента было доказано, что совершенствование риторической культуры студентов технического вуза способствует: организованной, сплоченной работе в коллективе; повышению как культуры речи, так и общей культуры студентов; формированию навыков публичного выступления.

Все это развивает практические навыки межличностного и делового общения будущих специалистов, что приводит к достижению успехов в профессиональной трудовой деятельности.

**И.Г. Шендрик**  
(РГППУ, Екатеринбург)

### **ДИЗАЙН ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПРОЕКТИРОВАНИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕЧЕНИЕ ЖИЗНИ**

Феномен личности довольно сложен и многообразен, его описания и дефиниции, как правило, зависят от той исследовательской позиции, которую занимает автор. Выработка представлений об условиях и ограничениях проектирования личностного развития через образование осуществлялась нами в рамках деятельностного подхода (А.Н.Леонтьев и др.), согласно которому личность формируется в процессе деятельности, при этом характер включения ее в эту деятельность в качестве субъекта может быть разным. В зависимости от условий проявления активности человека он может быть в ней как самостоятельным субъектом, так и объектом манипуляции или принуждения. В специфике процедур создания тех или иных условий отражается суть проектирования, непосредственно влияющая на развитие личности.

Проектирование является процессом, с помощью которого человек, находящийся в настоящем, строит образ желаемого будущего и себя в нем (себя другого), а также средств достижения этого. Усилие субъекта, осуществляющего проектирование, направлено на промысливание, т.е. выявление каузально обусловленной связи его настоящего с будущим. Выявле-

ние связи осуществляется через взаимодействие субъекта, находящегося в настоящем, с другим субъектом, который является держателем образа предполагаемого (желаемого) будущего. Характер взаимодействия этих субъектов определяется значимостью для субъекта как своего настоящего, так и предполагаемого будущего. Теоретический анализ различных вариантов сочетаемости значимости настоящего и будущего приводит к выделению четырех типов взаимодействия, инициирующих проектировочный процесс: 1) неприятие как настоящего, так и будущего (пессимистическая позиция); 2) принятие настоящего и неприятие будущего (позиция «здесь и теперь»); 3) неприятие настоящего и принятие будущего (позиция «там хорошо, где нас нет»); 4) принятие и настоящего, и будущего (позиция «здоровый оптимизм»).

Образование представляет собой единство процесса и результата преобразования образа субъекта в направлении его движения к «про-образу культуры» (М.Хайдеггер). Включаясь в собственное образование, человек не может не взаимодействовать, соотносить себя с тем, к чему он стремится (про-образ) в силу своей социокультурной идентичности. События такого взаимодействия, детерминированные культурно - историческими условиями существования человека, институт анализируются в образовании и определяют основные механизмы его функционирования.

Переходя к институтуализированному уровню рассмотрения взаимодействия субъектов в образовательном процессе, необходимо заметить, что для проектирования, построенного на первом типе взаимодействия, характерен субъект-объектный подход, который реализуется через монологические процедуры. Индивидуальные особенности субъектов образования в той или иной мере учитываются при проектировании, построенном на взаимодействии второго и третьего типов, которые реализуется через риторические процедуры, обеспечивающие манипуляцию. Субъектная (деятельностная) ценность человека сохраняется в четвертом типе взаимодей-

ствия, а проектирование, построенное на его основе, может быть реализовано только в диалогическом режиме, когда индивидуальная логика (онтологическая картина мира) каждого из субъектов сохраняется, но может и меняться по его желанию путем заимствования чего-либо у другого.

В процессе поиска концептуальной модели непрерывного образования как «образования через всю жизнь» и «для жизни» необходимо решить принципиальный вопрос о том, что может и должно рассматриваться в качестве результата такого образования. Полагаем, что результатом такого образования должна стать такая жизнь человека, которую он полагает достойной себя. При этом необходимо понимать, что, только проектируя свою жизнь через проектирование своего образования, понимаемого как движение к желаемому про=образу культуры, человек через соотнесение себя с другим может обрести достоинство.

Критерии неслучайного характера, свидетельствующие о достижениях этого, имеют принципиально иные основания в отличие от критериев, зафиксированных в знаниях, умениях и навыках, а также компетенциях и компетентностях. Они близки к критериям, которые положены в основу стандартов второго поколения общего образования – компетентность в организации процессов изменения собственной компетентности [1]. Т.е. человек должен научиться сам определять то, что ему необходимо освоить, в какую сторону и как измениться. Образование должно обеспечить развитие механизмов выбора, составляющих основу такой компетентности. Развитие механизмов выбора связано с созданием оценочных систем, в основании которых лежат базовые представления о комфортности места человеческого существования, которые, в свою очередь, проявляются в конкретной интегральной позиции субъекта по отношению к красоте и функциональности. В представлениях субъекта о красоте и функциональности содержатся и часто в неразличном единстве как субъективные, так и объективные аспекты, проявляющиеся в его мечтах и грезах о желаемом будущем.

В ходе проектирования человеком своей жизни его мечты должны превращаться в замыслы будущей деятельности, задача которой заключается в том, чтобы воплотить мечты в реальность. Овнешнение замысла деятельности в виде проекта предполагает ее критериальное описание. В зависимости от характера используемых критериев можно выделить различные типы проектирования: каноническое, системо-техническое, деятельностное [2].

В деятельностном проектировании субъект, занимая при этом позицию реально действующего субъекта, следует логике развития деятельности, которая предполагает свободный и ответственный выбор целей деятельности и средств их достижения. Критерии выбора определяются самим субъектом, а от их специфики зависят особенности проектирования.

Эффективность выбора напрямую связана с тем, на какие критерии ориентируется субъект. Многолетней общечеловеческой практикой доказано, что научно обоснованные объективные критерии, как правило, обеспечивают довольно высокую эффективность деятельности. Однако использование таких критериев ограничено тем, что их разработка связана с максимальным очищением от субъектности, т.е. от особенностей того, кто должен осуществлять деятельность. Данное обстоятельство породило ряд явлений, в которых была выделена проявившаяся в них общая природа, обозначенная как «антропологический кризис».

Интеграция субъективных и объективных критериев осуществлена в дизайне, который мы рассматриваем как способ такой организации деятельности, эффективность которой оценивается с позиции комфортного существования человека, т.е. с позиции красоты и функциональности. Это задает некоторые основания (при этом далеко не единственные!) для понимания известной формулы Ф.М.Достоевского «Красота спасет мир».

Проектирование, в основу которого положены критерии красоты и функциональности, является деятельностным по сути и дизайн ориентиро-

ванным по способу реализации. Дизайн ориентированное проектирование возможно в различных сферах человеческой жизни (О.И.Генисаретский, Г.П.Щедровицкий и др.). Реализация дизайн ориентированного подхода в образовании (В.П.Климов, В.Ф.Сидоренко, Е.В.Ткаченко) связана с тем, что субъект сам, по существу, проектирует себя и свою жизнь через сознательное измерение себя, т.е. через образование.

Дизайн ориентированное образование - это такое образование, в котором ответственность за свое образование, а через это и за свою жизнь передается самому образуемому. Человек занимает авторскую позицию по отношению к самому себе, он становится «автором своей судьбы». В этом случае организованный образовательный процесс должен обеспечить, как это обозначено в концепции образовательных стандартов общего образования второго поколения, «формирование компетентности к обновлению компетенций» [1]. Ориентация на подобную тенденцию в развитии образования можно выделить и в Болонском процессе, хотя в его документах об этом напрямую и не говорится.

Практическая реализация дизайн ориентированного подхода требует разработки и внедрения новых форматов образовательной деятельности, которые практически не совместимы со сложившимся традиционным образованием, как на технологическом (нет соответствующих педтехнологий), так и на психологическом (неприятие и отсутствие соответствующих профессиональной готовности у действующих профессионалов) уровнях.

Основу формата организации практики дизайн ориентированного образования составляют процедуры, обеспечивающие самоопределение образуемого относительно встающих перед ним на разных уровнях его жизнедеятельности проблем. Адекватность самоопределения образуемого определяется обеспечением процессов интеграции смыслов различных сфер его жизнедеятельности. Самоопределяясь, становясь субъектом своей деятельности, человек должен сохранить или построить смысловое един-

ство своей жизни, благодаря чему он интегрируется в целостность более высокого уровня. Именно эти усилия наполняют смыслом жизнь человека и становятся источником его жизненной энергии.

Свободный и ответственный выбор субъекта в ситуации неопределенности, лежащий в основе самоопределения на различных уровнях его жизнедеятельности, требует наличия оценочной системы. В ситуации неопределенности субъект далеко не всегда имеет в своем арсенале критерии и альтернативы для осуществления акта выбора. Выбор не одномоментный акт, он является деятельностью по выработке критериев и альтернатив. Сложность такого рода деятельности по-разному может влиять на человека. В зависимости от определенности и данности критериев и альтернатив выделяется простой, смысловой и экзистенциальный тип выбора.

В простом выборе, когда альтернативы и критерии для их оценки известны субъекту, воспроизводится освоенный им способ взаимодействия с действительностью, который базируется на созданных ранее смыслах. В этом случае личность утверждается, но не развивается.

В случае отсутствия одного из необходимых для выбора элементов, т.е. альтернатив или критериев, человеку необходимо построить их самому, сохранив при этом основные смыслы своего существования. Это сложная работа, осуществляемая в соответствии с логикой восхождения от абстрактного к конкретному, расширяет жизненный опыт личности через конкретизацию и уточнение смысловых оснований ее существования.

Поиск новых смысловых оснований существования осуществляется человеком в экзистенциальном выборе, когда он находится в ситуации полной неопределенности, для которой характерно отсутствие как критериев, так и альтернатив выбора. Серьезная работа субъекта со своими собственными представлениями о жизни, упорядочивание их, поиск того, что можно положить в основу своей жизни, является, по сути, ее возобновляющимся циклическим проживанием или переживанием (Ф.Е.Василук).

Изучением особенностей организации этого процесса занимаются различные психотерапевтические и религиозные практики. Важно иметь в виду, что посредством этого выбора рождаются личности и появляются новые жизненные практики.

Принятие субъектом ответственности за свою жизнь на самого себя через свободный выбор возможно только в том случае, если работа переживания, обеспечивающая появление критериев и альтернатив, уже сделана. Для осуществления этой работы необходимы время, место и усилия самого действующего субъекта, т.е. соответствующие процедуры. В традиционном образовании такого рода процедуры не предусмотрены, т.е. предполагается, что либо это не нужно, либо это осуществляется где-то в другом месте. Во всяком случае специально вопрос о свободном и ответственном выборе образуемого пути целенаправленного изменения себя в традиционном образовании не ставится и не может быть поставлен. Это является следствием того, что система традиционного образования построена на фиксации определяющей роли педагога в образовательном процессе. Ученик не должен выбирать, он должен слушать и брать то, что ему дается педагогом. Таким образом, ученик включается в не образовательную деятельность, цель которой заключается в том, чтобы изменить себя в соответствии с желаемым образом, а в активность, обеспечивающую исполнение указаний педагога. Понятно, что создание подобных условий не может способствовать развитию субъектности в направлении личностной самореализации.

Пересмотр парадигмы организации образовательной деятельности, обеспечивающей развитие личности, в современных социокультурных условиях предполагает включение в нее различных процедур деятельностного характера, обеспечивающих формирование у субъекта механизмов выбора. Для других социокультурных условий, например, авторитаризма, это может быть не актуально. Как неактуально сегодня образование советско-

го типа, весьма эффективное несколько десятилетий назад.

Дизайн ориентированное образование, построенное на основе деятельностного подхода, является той парадигмой образовательной деятельности, которая ориентирована на решение задач формирования субъектности человека в течение жизни образовательными средствами в современных социокультурных условиях.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. О федеральном государственном образовательном стандарте общего образования: доклад Российской академии образования. Педагогика. 2008. № 3. С.9-28.
2. Шендрик И.Г. Теоретические основы проектирования образовательного пространства субъекта. Екатеринбург: Изд-во Рос.гос.проф.-пед. ун-та, 2006.