

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Российский государственный профессионально-педагогический  
университет  
Уральское отделение Российской академии образования  
Академия профессионального образования

**И.Г. Шендрик**

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СУБЪЕКТА**

Екатеринбург  
2006

ББК 431  
УДК 37.0  
Ш 47

**Шендрик И.Г.** Теоретические основы проектирования образовательного пространства субъекта. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. 198 с.

ISBN 5-8050-0213-2

В монографии рассматривается проблема проектирования образовательного пространства, анализируется связь парадигм его реализации с особенностями культурно-исторической ситуации как той средой, которая преобразуется в образовательное пространство; описываются теоретико-методологические основания проектирования образовательного пространства субъекта, которые соотносятся с результатами опытно-экспериментальной работы.

Книга может быть полезна работникам сферы образования, научным работникам и аспирантам.

Рецензенты: доктор педагогических наук, профессор С.А. Новоселов (Уральский государственный педагогический университет); кандидат психологических наук, доцент О.А. Рудей (Российский государственный профессионально-педагогический университет)

ISBN 5-8050-0213-2

© Российский государственный  
профессионально-педагогический  
университет, 2006

© Шендрик И.Г., 2006

## Введение

Сегодня положение человека в мире кардинально меняется. Созданная усилиями человечества искусственная среда обитания входит в серьезные противоречия с естественной средой и самим человеком. В работах как отечественных, так и зарубежных футурологов (Н.Н. Моисеев, Д. Белл, Г. Кан, Д. Нейсбит, А. Печчеи, О. Тоффлер и др.) убедительно показано, что дальнейшее сохранение и интенсификация существующих способов взаимодействия человека с окружающей действительностью ведут не только к обострению существующих, но и к возникновению новых проблем глобального характера. При этом оказывается, что решающим фактором, определяющим возможность их предотвращения и разрешения, является сам человек с его представлениями о мире и своем месте в нем, формирующимися под воздействием общества, прежде всего через социальный институт образования.

Необходимость перестройки образования, пересмотра его основных приоритетов в направлении создания условий для формирования человека, способного в ситуации неопределенности или в критическом положении сделать правильный выбор и затем следовать ему, широко обсуждается в современной науке. Система предпосылок, обеспечивающих такой выбор, именуется по-разному: «стратегия выживания» (М. Месарович, Э. Пестель); «устойчивое развитие» (Г.Х. Брундтланд, основные документы ООН); «развитие вместо роста» (Дж. Шелл); «стратегия человечества» (Н.Н. Моисеев) и др. В контексте реформирования образования создание такого рода предпосылок определяется необходимостью преобразований, вызванных проблемами социально-экономического характера, решение которых возможно только при наличии в стране достаточного количества свободно мыслящих и ответственных людей.

Предполагаемые изменения в отечественном образовании должны обеспечить благополучие и свободное развитие человека в формирующемся гражданском обществе (В.П. Борисенков). Для этого необходимо создание социальным институтом образования таких условий для развития личности, в которых бы у нее развивалась способность к свободному и ответственному выбору. В связи с этим в самом институте образования должна произойти ценностная переориентация с «культуры полезности» на «культуру достоинства» (А.Г. Асмолов). В этих

обстоятельствах от педагогов потребуется смена профессиональной позиции «носителя авторитета Знания» (В.С. Швырев) на позицию организатора сложной, напряженной личностной работы учащихся. Предпосылки такой смены лежат в способах понимания человеком мира, «связанных с распатыванием характеристик классического мышления, в частности, монологичности подходов, окончательности истин и т.д.» (Д.И. Фельдштейн). Сегодня, в условиях одновременного сосуществования разнообразных способов объяснения мира, которое характерно для «полипарадигмальной культуры» (М.М. Бахтин), человек вынужден сам строить свое представление о мире, опираясь на разные, порой противоречивые, точки зрения. Это связано с переходом от «классических к неклассическим идеалам рациональности» (М.К. Мамардашвили) и отражено в работах А.Г. Асмолова, Д. Белла, В.С. Библера, П.П. Гайдено, В.П. Зинченко, Л.Г. Ионина, М.К. Мамардашвили, В.С. Степина, В.С. Швырева, О. Тоффлера, А.В. Юревича и др. При этом используются различные термины: «неклассическая» и «постнеклассическая» исследовательские парадигмы; «информационная культура»; «сетевая», «холистическая», «экологическая» парадигмы и др.

С критико-рефлексивной позиции, характерной для неклассического подхода, существующие парадигмы образования рассматриваются как некоторые относительные и исторически переходящие способы трансляции культурного опыта. Выработка этих способов осуществляется путем проектирования, конкретизирующего первоначальные абстрактные цели человеческой деятельности, которые однозначно не определяют облик будущего, а задают общее направление. Заполняя промежуток между теорией и практикой, между существующими идеальными представлениями и реальной жизнью, проектирование воплощает установки как на создание новых объектов, так и на познание, превращаясь в «особый тип научности» (В.В. Давыдов, Ю.В. Громыко). В проектировании происходит перенос субъективной реальности в объективную, идеи соединяются с чаяниями, а наука открывается человеку как призыв к деятельности и конституирует себя как система «кодирования, воспроизведения и трансляции определенных знаний, опыта, которым дана человеческая мера, вернее, размерность возможного» (М.К. Мамардашвили). Проектирование делает науку культурой. Развитие культуротворческой функции проектирования привело к выделению феномена «проектной культуры» (Б. Арчер, О.И. Генисаретский,

Дж. Джонс, К.М. Кантор, Н. Кросс, К.Э. Ралогов, А.И. Ракитов, В.И. Пузанов, В.Ф. Сидоренко и др.), развитие и приложение которого к сфере образования начинает выделяться сегодня в самостоятельное направление проектирования образования – «дизайн-образование» (В.П. Климов, С.М. Кожуховская, А.А. Криулина, Е.В. Ткаченко, Х.Г. Тхагопсоев и др.).

Для проектирования недостаточно классической линейности мышления (Б.Ф. Ломов). В разработках парадигмы современного проектирования (Н.Г. Алексеев, О.С. Анисимов, В.Я. Дубровский, А.Г. Раппапорт, В.М. Розин, Б.В. Сазонов, В.Н. Сагатовский, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин и др.) ставится вопрос о необходимости трансформации существующих принципов традиционного проектирования на основе методологического анализа природы предметной деятельности, предполагающей выстраивание проектирования не во времени, а в логике ветвления дерева целей. В случае проектирования образования это означает, что проектировать образование человека может главным образом он сам.

Таким образом, цель образования, заключающаяся в создании условий для развития у человека осознанного отношения к миру на основе его готовности к свободному и ответственному выбору через проблематизацию своей позиции по отношению к миру и самому себе может быть достигнута через проектирование самим субъектом своего образования. Такое понимание соответствует современному пониманию цели образования, достижение которой требует разрешения следующих противоречий:

- между обусловленными сложившейся традицией представлениями об образовательных потребностях человека и требованиями к нему со стороны общества, характерными для современного периода развития нашей страны;
- быстро меняющейся полипарадигмальной культурной ситуацией, для которой все более актуальными становятся идеалы неклассической рациональности, и ориентированным на стабильность и классический тип рациональности образованием;
- декларируемой в современном обществе необходимостью создания условий для реализации интересов каждого конкретного ученика и традиционной системой образования, в которой он, по преимуществу, рассматривается как объект педагогических воздействий;

- качественно изменившимися требованиями общества, предъявляемыми к результатам труда педагогов, и их реальной готовностью к деятельности по достижению новых целей, обеспечивающих развитие способности учащихся к свободному и ответственному выбору;

- социальной потребностью в таком образовании, которое бы создавало условия для развития достоинства, ответственности и толерантности человека, и недостаточной разработанностью средств профессиональной деятельности педагога, призванного обеспечить достижение этого развития;

- между необходимостью в научном обеспечении развивающегося отечественного образования и отсутствием в достаточной мере отработанных методологических и теоретических представлений, адекватных запросам современной образовательной практики.

Сравнительный анализ этих противоречий приводит к пониманию целесообразности постановки вопроса о том, каковы теоретико-методологические основания проектирования образования с позиции конкретного образуемого как субъекта деятельности. А также вопроса о том, как субъект выделяет и осваивает ту часть культурно-исторической среды, которая необходима ему для вхождения в общество в качестве свободной и ответственной личности.

Постановка этих вопросов указывает на необходимость их рассмотрения в аспекте возможных трансформаций традиционной модели образования. Проникновение в его суть связано с пересмотром линейных представлений об образовательном процессе как каузально определенном канале, по которому должен нормативно двигаться ученик. Это предполагает включение учащегося в решение своих проблем посредством выработки собственной индивидуальной образовательной траектории движения в некотором пространстве. Введение представления о пространстве дает возможность учесть в образовательном процессе многофакторную детерминацию развития личности в том случае, если последняя рассматривается как открытая система. Такой аспект рассмотрения личности приводит к необходимости допущения различных направлений в ее развитии в каждый момент ее жизни и, следовательно, рассмотрения некоего пространства, при освоении которого субъект формирует необходимые для этого личностные качества.

Мы попытались ответить на поставленные вопросы путем разработки теоретико-методологических оснований проектирования образовательного пространства субъекта в условиях полипарадигмальной культурной ситуации. Описание основных результатов предпринятых усилий представлено в данной работе. Объектом нашего внимания стал процесс проектирования образовательного пространства субъекта, который мы полагали деятельностью по созданию человеком образа желаемого будущего и средств его достижения, направленной на преодоление личных затруднений в жизнедеятельности через овладение и создание культурно обусловленных и культурно значимых способов (норм, ценностей) взаимодействия с действительностью, необходимой предпосылкой чего в условиях современной полипарадигмальной культурной ситуации является развитие способности субъекта к свободному и ответственному выбору.

В этой работе проверяются следующие предположения:

- образовательное пространство субъекта представляет собой совокупность мест проявления личности человека, которая формируется в ходе деятельностного освоения им необходимой для разрешения личностных проблем образовательной среды;

- проектирование как характерный только для человека способ деятельностного полагания себя в будущем реализуется через процесс взаимодействия субъекта с действительностью, предполагающий создание образа желаемого будущего, выработку целей и определение средств его достижения в существующих культурно-исторических рамках, которые в случае полипарадигмальной культурной ситуации требуют от человека готовности к свободному и ответственному выбору;

- проектирование образовательного пространства субъекта учебно-профессиональной деятельности, обеспечивающее рост ценности отдельного человека в условиях полипарадигмальной культурной ситуации, направлено на расширение сферы его индивидуальной ответственности, базирующейся на свободном выборе; оно может быть реализовано в процессе диалогического взаимодействия образователя и образуемого (учителя и ученика), которое направлено на согласование целей совместной деятельности, средств и критериев их достижения, связанных с освоением образовательной среды и находящихся в ее выражении в развитии предпосылок разрешения субъектом личностных проблем.

Для проверки наших предположений и достижения поставленной цели нам было необходимо:

1. Конкретизировать научные представления о содержании понятий «образовательное пространство», «образовательное пространство субъекта», «проектирование», «парадигма проектирования», «проектирование образовательного пространства субъекта».

2. Провести теоретико-методологический анализ проектирования как деятельности и выделить педагогический аспект рассмотрения процесса проектирования образовательного пространства субъекта учебно-профессиональной деятельности.

3. Выявить культурно-историческую обусловленность проектирования образовательного пространства субъекта учебно-профессиональной деятельности.

4. Выделить особенности современной культурно-исторической ситуации и соотнести их с парадигмами проектирования.

5. Разработать принципы реализации деятельностной парадигмы проектирования образовательного пространства субъекта.

6. Выявить педагогические условия деятельностного проектирования образовательного пространства субъекта учебно-профессиональной деятельности в современной культурно-исторической ситуации.

7. Проанализировать эффективность выработанного подхода к проектированию образовательного пространства субъекта учебно-профессиональной деятельности для различных категорий образуемых.

При изучении проблемы проектирования мы пользовались результатами различных исследований, которые можно объединить в несколько групп.

Первую группу составили философские работы, в которых представлены: взгляды на пространство как на необходимую предпосылку взаимодействия человека с внешним миром (Г.В. Гегель, Р. Декарт, И. Кант, М.К. Мамардашвили, Платон, М.Хайдеггер и др.); пространственная интерпретация личностных взаимодействий, которая сформировалась в феноменологии («горизонт» Э. Гуссерля, «перспектива» К. Ясперса, «ландшафт» М. Хайдеггера, «жизненный мир» А. Шюца), а также пространственные представления о личности и обществе в исследованиях отечественных (В.Н. Дубовский, Г.Е. Зборовский, А.Н. Лой, В.Н. Макаревич, А.М. Мостепаненко, А.И. Осипов,

В.К. Потемкин, А.Ф. Филиппов, Г.Н. Филонов, В.Г. Черников и др.) и зарубежных ученых (П. Бергер, П. Бурдые, Э. Гидденс, Т. Лукман, Н. Луман, Ю. Хабермасс и др.)

Ко второй группе относятся работы, в которых представлены основные идеи, связанные с реализацией деятельностного подхода к изучению психолого-педагогических проблем (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, а затем А.Г. Асмолов, А.В. Брушлинский, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьев, В.И. Слободчиков, С.Д. Смирнов, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.).

В работах третьей группы представлены: исследования проектирования как специфически человеческой деятельности (Н.Г. Алексеев, О.С. Анисимов, В. Гаспарский, Ю.В. Громыко, Дж. Гиг, Дж. Джонс, Я. Дитрих, Т. Мальдонадо, К. Маркс, В.М. Розин, Г.П. Щедровицкий и др.); концепция проектной культуры (О.И. Генисаретский, К.М. Кантор, А.Г. Раппапорт, В.Ф. Сидоренко) и основные подходы к рассмотрению типологии проектирования (Н.Г. Алексеев, В.Я. Дубровский, А.Г. Раппапорт, Б.В. Сазонов, Г.П. Щедровицкий, П.Г. Щедровицкий).

В четвертую группу работ вошли исследования, в которых анализируются общие представления и изучаются различные аспекты «образовательной среды» и «образовательного пространства» (С.К. Бондырева, И.Д. Демакова, С.Д. Дерябо, В.А. Конев, Ю.С. Мануйлов, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, Д.И. Фельдштейн, И.Д. Фруммин, Б.Д. Эльконин, Л.С. Яковлев, В.А. Ясвин и др.).

Большое значение для нашей работы имели исследования, в которых с различных позиций рассматривается проблема проектирования в образовании (Н.А. Алексеев, В.С. Безрукова, А.А. Вербицкий, Е.С. Заир-Бек, Г.Л. Ильин, Е.А. Крюкова, Г.А. Лебедева, В.Я. Ляудис, Г.Е. Муравьева, В.Е. Радионов, М.И. Рожков, В.Н. Соколов, Н.Н. Стадник, А.П. Тряпицина, В.З. Юсупов, Н.О. Яковлева и др.) и дизайн-образования (В.П. Климов, С.М. Кожуховская, А.А. Криулина, Е.В. Ткаченко, Х.Г. Тхагопсоев и др.).

В качестве общепhilософского подхода в познании мы ориентировались на диалектику, принципы детерминизма, соответствия и дополнительности в познании. Основным методологическим подходом в исследовании стал системо-деятельностный подход. Определяющими для данного исследования являются представления об «образе мира»

(А.Н. Леонтьев, С.Д. Смирнов), концепция «идеалов рациональности» М.К. Мамардашвили, типология исследовательских парадигм В.С. Степина, представления о диалоге М.М. Бахтина и диалогическом взаимодействии как основе личностного развития (Г.С. Батицев, В.С. Библер и др.). В своей работе мы опирались на методологические положения историко-эволюционного подхода к изучению личности А.Г. Асмолова. В основных направлениях изучения предмета исследования реализовывались логический, качественный, сущностный и обобщенный подходы.

Ведущими методами нашего исследования стали: теоретический анализ философских, психологических, педагогических, социологических и других источников; сравнительный анализ опыта осуществления проектирования образовательного пространства различных субъектов деятельности; опытная и опытно-экспериментальная работа по проектированию образовательного пространства различных субъектов учебно-профессиональной деятельности; экспертная оценка результатов проектирования; статистические методы обработки результатов экспериментальной работы. В качестве частных методов использовались: тестирование, опрос, наблюдение, анализ продуктов деятельности (контент-анализ) и др.

Наличие представлений об основаниях проектирования образовательного пространства субъекта, которые задают вектор формирующего воздействия на личность, открывает возможности для прогнозирования качественной специфики результатов образовательной деятельности. Это, в свою очередь, избавляет нас от иллюзий и неоправданных ожиданий, повышая тем самым психологическую комфортность нашей жизни.

В монографии, кроме данных, полученных автором самостоятельно, использованы результаты работы лаборатории педтехнологий Высшего профессионально-технического училища № 2 (ВПТУ-2) г. Новоуральска Свердловской области, которой автор заведовал ряд лет, и сотрудникам которой выражает искреннюю признательность и уважение.

# Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАССМОТРЕНИЯ ПРОСТРАНСТВА

## 1.1. Пространственные представления в науке об образовании

Начавшиеся в 80-е годы XX века в нашей стране социальные и экономические преобразования были направлены на демократизацию всей общественной жизни. Они не могли не вызвать в обществе понимания необходимости перемен в отечественном образовании. Одним из проявлений этого стало то, что, по мнению многих педагогов, которое в явном виде было высказано Т.Н. Мальковой, из педагогики понятие «воспитание» практически ушло, а вместо него появился термин «образование»[83]. До этого на протяжении довольно длительного периода времени в объективно ориентированной отечественной психолого-педагогической науке термины «обучение» и «воспитание» использовались намного шире, чем термин «образование». В последнее время в случаях, не связанных с прямой передачей знаний, умений и навыков, понятие «образование» стало более употребимым. В то же самое время, как пишет Л.И. Новикова [83], на основе идей акмеологии, синергетики, герменевтики и др. (*проникновение которых в педагогику является явным признаком возникновения ориентаций на неклассическую рациональность (И.Ш.)*), в ней и появились новые понятия: «воспитательная система», «воспитательное пространство», «педагог-фасилитатор», «педагогическая поддержка», «самостроительство личности» и др.

Появление в педагогике пространственных представлений является следствием приложения демократических идей к сфере образования. Демократию можно рассматривать как распределение власти, которая является регулирующим началом социальной жизни, между людьми. Человеку предлагается самому управлять своей жизнью, в том числе и собственным образованием. В условиях демократического общества каждый не только может, но и обязан выбирать из множества возможностей и потом нести ответственность за этот выбор, прежде всего перед самим собой. С одной стороны, демократизация образования, по существу, подразумевает отказ человека от строго определенной внешним

управляющим субъектом (государством) последовательности шагов, которая предполагает овладение определенными знаниями, умениями и навыками. С другой стороны, человек должен взять на себя ответственность за свое образование, связанную с тем, что в случае получения не того образования, которое необходимо для существования в определенных социально-экономических условиях, он не сможет в них жить. При этом он сам может и должен решить вопрос о том, какие знания, умения и навыки ему нужны для будущей жизни. Перед ним предстает масса возможностей, и он может выбрать ту, которая является оптимальной с его точки зрения. Таким образом, перед человеком, входящим в жизнь, не одна или несколько уже готовых жизненных дорог, а неосвоенное жизненное пространство, в котором надо проложить свою собственную дорогу.

Необходимость пространственных представлений возникает в том случае, если множество вариантов настолько велико, что дискретно описать их невозможно. Происходящий переход аналогичен «предельному переходу» в математике. В условиях социального существования человека это означает появление у него свободы выбора. Но это – ответственный выбор, осуществляя который, человек отвечает за него самим собой. Несмотря на то, что в условиях реальных социальных структур свобода человека не абсолютна, она в той или иной мере существует. У человека всегда есть возможность выбрать, при этом он испытывает различные ограничения свободы своего выбора. Данное обстоятельство объясняет тот факт, что использование пространственных представлений при исследовании проблем образования имеет давнюю традицию. Еще в работах И. Дистервега, Я.А. Коменского, Р. Оуэна, И. Песталоцци, Н.И. Пирогова, Ж-Ж. Руссо, К.Д. Ушинского указывалось на необходимость учета возможностей окружающего мира и внешних обстоятельств в обучении и воспитании («панпедея» Я.А. Коменского, «образование для жизни» Н. Грундтвинга и К.М. Кольда, идея интенсивно-формирующего образования, развивающего способность человека к дальнейшему образованию и самообразованию И. Дистервега и И. Песталоцци, «предметный метод обучения» В.П. Вахтерова и др.).

В отечественных психолого-педагогических исследованиях предметно-развивающая среда рассматривается как социальная ситуация развития (Л.С. Выготский). Для ее обозначения исследователи пользуются

различными терминами («воспитательная среда», «образовательная среда», «социальная среда» и др.), как правило, не соотнося их между собой.

Во введенном Л.И. Новиковой и ее коллегами В.Д. Караковским и Н.Л. Селивановой представлении воспитательное пространство рассматривается как специфически организованная педагогом совместно с детьми «среда в среде» (Л.И. Новикова). Эта среда создает не только дополнительные, но и принципиально новые возможности для развития личности, являясь сочетанием источников энергии, способных обеспечить развитие личности в соответствии с определенными целями.

Воспитательное пространство, рассматриваемое В.В. Андреевой, А.В. Гаврилыным, Л.И. Новиковой как педагогическая категория, анализируется Н.Л. Селивановой с позиций создания условий для развития личности ребенка, а В.Д. Григорьев описывает его как повседневное бытие подростка. Различные аспекты проявления воспитательного пространства исследовали Е.В. Кабанова (детский сад); В.Е. Перова (школьный класс); В.Г. Кашков и М.И. Овечкина (городская и сельская школа); М.А. Татыршина (учебно-воспитательный комплекс); С.И. Коробейников (пенитенциарная система); М.В. Корешков (малый город) и др.

В отличие от «воспитательного пространства» термин «образовательное пространство» довольно часто используется в связи с обозначением той части социального пространства, в рамках которой обществом (государством) осуществляется нормированная образовательная деятельность (С.К. Бондырева, Б.С. Гершунский, Г.Н. Сериков и др.). При этом «социальная среда», организованная на педагогическом уровне, по мнению В.В. Авдеева, И.В. Богданова, Ю.С. Бродского, Г.А. Ковалева, Н.Б. Крыловой, В.Д. Семенова, С.Ф. Сергеева и других исследователей, становится «образовательной средой».

В работах Ю.С. Бродского, В.Д. Семенова [17; 95] школа предстает в качестве субъекта, организующего социальную среду на педагогическом уровне, при этом предполагается наличие возможности формирования образовательных сред различного типа. В.В. Авдеев, И.В. Богданов, Г.А. Ковалев, Н.Б. Крылова, С.Ф. Сергеев считают, что понятие образовательной среды связано с представлением о сферности образования как о типе образовательной системы.

В то же время образовательная среда рассматривается как объект воздействия образовательной системы в работах Л.А. Боденко, С.Д. Дерябо, В.И. Панова, В.В. Рубцова, В.А. Ясвина. При этом в

образовательной среде предполагается наличие комплекса возможностей для развития по заданному образцу, выделяется и анализируется компонентный состав среды, показывается ее неоднородность и теоретически обосновывается возможность типологизации образовательных сред. В образовательной среде выделяются информационный, социальный, пространственно-предметный и психолого-педагогический компоненты.

Образовательная среда может рассматриваться как комплекс условий, влияний, возможностей становления личности по культурно заданному образцу. Понятие образовательной среды становится одним из ключевых при выявлении и анализе образовательных потребностей и тенденций развития образовательных учреждений. В силу этого общеобразовательная школа, являясь частью образовательной среды, обеспечивает эффективное образование. Специфически педагогическое содержание образовательной среды исследуется в работах Н.О. Гафуровой, Т.И. Кульпиной, Л.Л. Портнянской, В.Н. Просвирина, О.Р. Радионовой, Л.Л. Редько, М.Н. Якимовой и др.

Н.Г. Алексеев, П.Р. Атутов, Б.М. Бим-Бад, В.П. Беспалько, М.Н. Берулава, Б.С. Гершунский, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, И.Д. Фрумин, В.Д. Шадриков и другие авторы рассматривают образовательную среду как совокупность факторов, компонентов и параметров, планируемых на уровне системы институтов образования. Она представляет собой объект деятельности, связанный с целеполаганием образования в целом и содержания педагогического процесса как производной от общего содержания образования, его социально ценной культурной направленности, что предполагает иерархизацию целей и задач образовательной политики государства с учетом образовательных традиций, сложившихся в обществе. Ю.С. Мануйлов [75], анализируя различные представления об образовательной среде, выделяет два подхода к ее описанию: факторный и молекулярный. Для молекулярного подхода характерно то, что в среде выделяется место – молекула среды (В.Л.Глазычев) [32]. Место есть что-то особенное, неповторимое, из него складывается, в нем созревает нечто, оно составляет самый фундамент обыденной культуры. Местное – значит индивидуальное. Место – это мир. Место образуется именем собственным.

Само по себе введение пространственных понятий в аппарат психолого-педагогических исследований вызвано необходимостью пересмотра линейных представлений об образовательном процессе как

каузально определенном канале, по которому должен нормативно двигаться ученик. Данное обстоятельство нашло свое отражение в работах В.И. Байденко, А.А. Вербицкого, Н.Л. Гунявиной, С.Д. Дерябо, И.А. Зимней, М.Н. Костиковой, В.Л. Кошелева, Ю.С. Мануйлова, О.П. Полиловой, Н.Ф. Родионовой, Н.Г. Ярошенко, В.А. Ясвина и многих других исследованиях, в которых указывается на то, что современные учащиеся должны сами включаться в решение своих образовательных и социокультурных проблем посредством выработки собственной индивидуальной образовательной траектории, что может рассматриваться как их движение в некотором образовательном пространстве или среде.

Пространственность, понимаемая как предпосылка реализации человеком свободы, дает возможность охватить те слои человеческого существования, где осуществляется придание миру человеческого смысла, разные способы полагания которого отражаются в структуре меняющегося мира. В категории пространства фиксируется мера взаимного соответствия, согласованности мира и человека. Именно это актуализирует использование пространственных представлений в сегодняшнем образовании.

В используемых сегодня в науке об образовании пространственных представлениях можно выделить ряд общих проблемных моментов, для разрешения которых требуется уточнение исходных теоретико-методологических позиций, поскольку они по-разному трактуются исследователями. Во-первых, необходимо прояснить вопрос о том, каково соотношение между «средой» и «пространством» и можно ли последнее считать освоенной человеком средой (природной, культурной, социальной, информационной), приспособленной для решения соответствующих задач. Во-вторых, неясно, можно ли рассматривать «среду» как некую данность, которая не является результатом деятельности конкретного человека, и появляется ли «пространство», напротив, в результате освоения субъектом этой данности. В-третьих, непонятно, как возникает «пространство» (образовательное, воспитательное и др.); складывается ли оно само по себе, на основе указаний и пожеланий, или для его возникновения необходима специально организованная специфически человеческая деятельность.

Необходимость получения ответов на вышеозначенные вопросы не исчерпывает всей специфики образовательного пространства, а рас-

смачивается нами в качестве предпосылки для его теоретического изучения.

Термины «пространство» и «время» традиционно связываются прежде всего с естественными науками, хотя сами по себе представления, в той или иной мере соотносимые с ними, такие, как «жизненный путь», «хронотоп», «место обитания», «общественное пространство», «пространство общества», «пространство жизни человека», «пространственный фактор общества», «пространственное отражение социальных явлений» [24, с. 607] часто используются как синонимы в гуманитарных исследованиях. Более того, в работах одного автора могут встречаться несколько таких понятий. При этом наряду с отрицанием онтологического статуса пространства-времени (З.Г. Алибеков, Р.А. Аронов и др.) существует точка зрения, согласно которой, говоря словами А.М. Мостепаненко, предполагается, что «возможность существования особой социальной пространственно-временной формы следует не только из особой сложности и специфичности социальных явлений, вступающих в сложнейшие взаимодействия и образующих быстро развивающиеся материальные системы, общества, но и из того, что многочисленные попытки понять специфику социальных явлений на основе простой квалификации фактов, без введения адекватных понятий социального пространства и времени, не приводят к желаемому результату» [79, с. 206].

Проблематика пространства в связи с социальной жизнедеятельностью человека стала предметом рассмотрения в работах П. Бурдьё, Б. Верлена, Э. Дюркгейма, Г. Зиммеля, И. Канта, П.А. Сорокина, Дж. Тернера, П. Штомпка и др. В них оно трактуется как созерцание и представление, наблюдение и социоанализ, выражающийся в теориях интерпретации значений – символических солидарностей, организующих тело (действия людей), волю (социальные связи), душу (смыслы, идеалы, верования) общества.

В 60 – 80-е годы XX века в отечественных гуманитарных исследованиях Я.Ф. Аскина, М.П. Бузского, В.Г. Виноградского, Г.Е. Зборовского, А.Н. Лой, В.К. Потемкина, В.Г. Черникова, Р.И. Эпштейн, В.П. Яковлева понимание социального пространства зачастую сводилось к представлению о нем как о взаимодействии пространства и времени, как о форме социального бытия, общественного производства, соотношения пространственных форм в обществе.

В 90-е годы А.И. Аверин, В.К. Дудченко, В.Н. Иванов, Н.И. Казанцев, Ю.Л. Качанов, В.Н. Макаревич, А.Ф. Филиппов, рассматривая инновационные методы освоения социального пространства, видели его как многоуровневое и неоднородное, представляющее собой исторический контекст движения материи и превращаемости социальной энергии в конкретные формы жизнедеятельности общества и его структур.

Личностно-смысловые образования пространства как духовной составляющей жизни человека стали предметом рассмотрения в культурно-историческом подходе, где индивидуальное сознание опосредовано через связь медиаторов (значение, слово, символ, миф), находящихся между людьми, между человеком и миром, между людьми и Абсолютом (Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, А.Ф. Лосев, А.Р. Лурия, А.К. Ухтомский, П.А. Флоренский и др.). Акцент на специфике восприятия пространства и времени в аспекте различных культур делают в своих работах С.С. Аверенцев, М.Д. Ахундов, М.А. Брага, А.Я. Гуревич, А.Ф. Лосев, В.Н. Топоров и др. При этом во многих исследованиях основания, структура и элементы духовной культуры рассматриваются сквозь призму пространственности (М.М. Бахтин, В.В. Иванов, М.С. Каган, Д.С. Лихачев, Ю.М. Лотман и др.).

Позиция, согласно которой пространство (социальное, экономическое, культурное, образовательное и др.) представляет собой порождение субъект-объектного взаимодействия «природа – общество», т.е. часть природной среды, вовлеченной в деятельность людей, в той или иной мере содержится в работах М. Вебера, В.Ф. Виноградского, Э. Дюркгейма, Г. Зиммеля, Т. Парсонса, И.А. Сорокина, А.Ф. Филиппова и др.

С другой стороны, «пространство» видится средой, порождаемой взаимодействием людей друг с другом, что предполагает его связь с природной средой, но эта связь рассматривается с точки зрения субъект-субъектного взаимодействия. Такой взгляд на пространство тяготеет к его феноменологической интерпретации, которая приводит к пониманию пространственности меж- и внутриличностных взаимодействий, получивших отражение в представлениях о «горизонте» Э. Гуссерля [37], «перспективе» К. Ясперса [131], «ландшафте» М. Хайдеггера [119], «жизненном мире» А. Шюца [126] и др. С подобного рода пространственной интерпретацией связано становление современных взглядов на развитие личности и общества П. Бергера, П. Бурдьё, Э. Гидденса, Т. Лукмана, Н. Лумана, Ю. Хабермасса и др.

Последовательная реализация подхода, связанного с принципиальным суждением И. Канта о пространстве как представлении, лежащем в основании всех внешних созерцаний, позволяет преодолеть крайности как субъективистского взгляда, так и объективистского, базируя теорию на анализе близких по смыслу категорий. Феноменология видит в пространстве изначальное «зачем?», определяя его как сущностное бытие «не-Я», т.е. все то, что лежит вне субъекта. Понятия «пространство субъекта», «жизненный мир» наполняются совокупностью реальных и потенциальных взаимодействий, они позволяют снять эпистемологические затруднения, порождают необходимость свести вместе в единое пространство различные виды действий, как обусловленные личным выбором, так и являющиеся презентацией институционального программированного поведения субъекта.

Характер представлений о пространстве важен не только потому, что оно, как и время, является детерминантой человеческого бытия, развития личности, основой нормативной регуляции взаимодействий. Не социум существует в пространстве, а пространство бытия есть форма существования социума. Социальное пространство – не просто условие связанности, непрерывности, организованности социального процесса; это форма движения человеческого бытия в виде определенной координации людей, их действий и специфических условий, средств и результатов жизненных процессов.

Пространство субъекта – не место спокойного бытия личности, а поле напряженности, структурируемой ею путем осуществления выбора и структурирующего ее через проблематизацию ее существования. Личность существует, пока она осуществляет структурирование своего окружения и подвергается его воздействию. Структурирование является не одновременным и определенным результатом, но процессом, поэтому личность перестает существовать тогда, когда этот процесс прерывается.

Человек не реализует в пространстве свои смыслы и не получает их из него: смыслы бытийствуют одновременно в пространстве и в человеке, конструируя и то и другое. Появление пространства связано с практиками (М. Хайдеггер) как раскрывающимся пространством, представленным совокупностью обиходных поступков, навыков, практических действий, проектов. Уточняя понятие практик, П. Штомпка [125, с. 273] предлагает рассматривать их как место социального становления, несущего пространственную нагрузку. Таким образом, общество может быть пред-

ставлено через совокупность раскрывающихся пространств, связанных с различными практиками.

Гетерогенность социального пространства, существование в нем специфически ориентированных образовательных практик позволяет выделить в общем социальном пространстве образовательное пространство, которое может быть раскрыто благодаря определенной совокупности обиходных поступков его субъектов, их практических действий и проектов.

В связи с этим образовательное пространство, представляющее собой форму единства людей, складывается в результате их совместной образовательной деятельности. Основой для возникновения процессов целеполагания этой деятельности являются согласованные потребности участвующих в ней субъектов, при этом цели и средства их достижения формируются и изобретаются самими субъектами благодаря осваиваемым механизмам культуры.

Образовательное пространство субъекта можно рассматривать, таким образом, как пространство его включенности в тотальное образовательное пространство, представляющее собой системную совокупность реальных взаимодействий человека с действительностью, данную субъекту через восприятие и действие. Мир дается субъекту в мозаике перцептуальных и когнитивных образов, упорядоченной системой понятий. Такому типу представлений может соответствовать мифопоэтическая модель мира, которая соответствующим образом структурируется.

Востребованность категории образовательного пространства сегодня инициирована необходимостью преодоления объективизма в педагогике, который порождает дедуктивно строгие, верифицированные, целостные теории с невысокими прогнозными возможностями, при этом часто тавтологичные. Последовательная реализация научного объективизма как наиболее яркого проявления классической рациональности чревата, как полагают некоторые ученые, субъективизацией, т.е. переносом опыта исследователя на объект. Ученый представляет собой целостную личность, и если даже он ориентирован объективно, дистанцирование его Я от мира – прежде всего его позиция. Поэтому сложности восприятия идей открытости Я объективно ориентированного исследователя неминуемо приводят его к представлениям о человеке как об игрушке внешних сил.

Ранее, в советском обществе выдвигались четкие критерии, которым должен соответствовать индивид, для того чтобы войти в него. Поэтому основной проблемой образования была оптимизация процесса усвоения заданных культурных образцов. Сегодня ситуация изменилась: ощущение нестабильности существования, распад существовавших ранее общественных институтов, неопределенность социальных регулятивов оказываются не одномоментными отклонениями от нормы и склонностью к некоторой иной норме, а существенной характеристикой социальной реальности. Неопределенность в этих условиях является не следствием слабости познающего разума, а чертой, имманентно присущей социальному пространству.

Перманентная неопределенность в обществе приводит к потере прежних четких ориентиров в организации образовательного пространства, следовательно, необходим поиск новых, а не оптимизация старых представлений. Из процесса с предзаданным и предопределенным результатом образование превращается в движение как будто бы в никуда, т.е. перестает регулироваться «внешними» детерминантами. Поэтому его основание необходимо искать в нем самом. Из эпифеномена, детерминированного социальным заказом, образование превращается в самостоятельный феномен, проявлением которого являются личность и, как следствие, сам социальный порядок. Из конституированного явления оно становится конституирующим, не выводимым из иных проявлений социальности и, соответственно, требующим самостоятельного анализа.

До последнего времени образование рассматривалось как функция, т.е. определялось с точки зрения способности поддерживать процесс взросления с предопределенным результатом – личностью, освоившей определенные знания, умения и навыки. В нынешних условиях полипарадигмальной культурной ситуации с характерной для нее неклассической рациональностью [93; 94; 102; 105 и др.] все более очевидным становится недостаточность функционального понимания образования как системы для чего-либо такого, что находится вне ее. Возникает потребность субстанционального анализа образования как особого пространства растущего человека.

Когда социальное пространство охвачено хаотическими изменениями, индивид не только адаптируется к обществу, но и приспособливает общество к себе. Он перевоссоздает его для себя, но для этого ему необходимо быть личностью. В таком положении, как считает

К. Ясперс, мы не можем перед лицом социальной непредсказуемости ставить себе иные задачи, чем подготовить себя к встрече с ней [131]. В современном нам обществе повторяемость – исключение из правил, если в нем еще можно говорить о правилах. Следовательно, теряет смысл традиционное обучение, построенное на повторении и усвоении эталонов. Социальная востребованность прежнего образования как основного инструмента взросления становится все более незначительной.

Современное состояние неопределенности, так называемой «новой непрозрачности» (Ю. Хабермас), приводит к тому, что отставание образования становится непреодолимым. Вне зависимости от того, как развивается общество, образование вынуждено транслировать знания, которые адекватны его собственным автономным основаниям, целостности, системности, последовательности.

В культуре неклассической рациональности образование теряет прежние классические смыслы, связанные с подготовкой к жизни, но при этом обретает новый смысл – смысл творчества или игры. Целесообразность такой деятельности не связана с указанием на ее конечную цель, таким образом содержание цели не представлено в самом процессе реализации деятельности. Благодаря этому образование превращается в пространство свободного целеполагания, пространство свободных «практик», а не в пространство свободного развития.

Поскольку механизмы целеполагания «Я» совместны с механизмами целеполагания «Других», то порождаемая ими реальность становится интерсубъективной, проявляющейся в ответственной поступке, совершенном из своей собственной позиции. Организация такого образования требует смены приоритетов: место социального контроля над образованием в перспективе должен занять самоконтроль, основанный на развитой рефлексии и положительном самоотношении личности, и, как следствие, социальная реальность должна конструироваться на основе ценностей образования. Таким образом, именно в образовании формируется прообраз завтрашнего общества.

В настоящее время пространственные представления используются довольно широко не только в естественных, но и в гуманитарных исследованиях. Данное обстоятельство связано с тем, что понятие «пространство» достаточно универсально и удобно для описания различных предметных областей, поскольку благодаря ему появляется

возможность зафиксировать единство разнокачественных явлений в цельности мира.

Различные предметы, явления и процессы образуют общность, становятся единством на том основании, что находятся вместе. При этом их совместное нахождение определяется не только и не столько сущностным, внутренним единством, сколько внешним взглядом, способом презентации их субъекту. Однако сопряженное рассмотрение различных явлений действительности, объединение их вместе, расположение их в некотором пространстве дают возможность увидеть их по-новому, в иных связях и отношениях, а следовательно, приблизиться к пониманию сущности вещей, к их истине.

В психолого-педагогических исследованиях, как отечественных, так и зарубежных, понятие «пространство» с различного рода определяющими словами (воспитательное, образовательное, семантическое и т.п.) используется достаточно широко. Вместе с ним часто упоминаются близкие по смыслу понятия «среда», «положение», «окружение», «место» и некоторые другие. По большей части в тех исследованиях, где используется понятие «пространство», оно специально не обсуждается как методологическая и теоретическая проблема. В результате этого термин «пространство» зачастую определяется через понятия «система», «среда», «окружение» и т.п. Подобная нечеткость в исходных позициях затрудняет понимание и оценку как возможности практического использования результатов исследований, так и видения их перспективы. Данные обстоятельства вынуждают нас специально обсудить сущность и содержание понятия «образовательное пространство».

В целях адекватного использования пространственных представлений в науке об образовании необходимо разрешить ряд теоретико-методологических проблем. Во-первых, необходимо прояснить сущность «пространственности» и ее генез, во-вторых, требует своего решения вопрос о соотношении между пространственными понятиями («среда», «окружение», «пространство» и др.), в-третьих, надо выработать «пространственные» подходы к описанию целостной жизнедеятельности человека.

## 1.2. Сущность пространственности и возможность ее репрезентации

Историко-философский аспект проблематики пространства связан с поисками оснований объединения мира и человека, которые вылились в постановку проблемы бытия. В процессе осмысления этой проблемы выясняется, что объяснение пространства должно включать определение «сейчас», которое предполагает безвременность и отказ от изменений. Мир древних, как известно, рождается из хаоса, который является воплощением отсутствия пространства до начала творения. Пространство разворачивается после взрыва «первойца», обретая некоторую качественность. Такое пространство не являетсяместилищем человеческих вещей, а само создается ими.

Древнегреческие идеальные представления о месте человека в мире обобщены в идеальном городе Платона. Такое знаковое пространство имеет в виду и П.А. Флоренский, когда пишет о том, что «вопрос о пространстве есть один из первоосновных в искусстве и, тем более, в миропонимании вообще» [116, с. 102] и далее приводит мнение А.Ж. Гелзера о том, что отсутствие пространственного сознания предполагает отсутствие Я, в то время как при объективном пространстве и определении себя самосознание Я нуждается в противопоставлении пространству и, отделяя его от души, может устанавливать его [116].

Дальнейшее обсуждение различных точек зрения от Платона и Аристотеля до К. Маркса, М. Хайдеггера, П.А. Флоренского и других мыслителей позволит нам сформировать свои собственные представления о пространственности, ее сущности и структуре.

Историко-философский аспект пространственности связан с поиском оснований объединения мира и человека. Пространство не являетсяместилищем человеческих вещей, а само создается ими. Обретение человеком бытия с помощью пространственности связано с тем, что он создает внешние аналоги своей внутренней жизни. Эпистемологическая необходимость пространственности связана с тем, что только благодаря ей возможно как познание, так и преобразование действительности (М.К. Мардашвили).

Категория пространства сформировалась на основе наблюдения и практического использования положения объектов и их отношения друг к

другу, а также их объема и протяженности. В истории философии можно выделить две основные концепции пространства. Первая из них восходит к Демокриту. Достаточно полно и в развернутом виде она была представлена И. Ньютоном. Согласно его точке зрения, пространство отождествляется с пустотой и рассматривается как неподвижноеместилище реально существующих материальных объектов. Такое пространство существует везде. При этом материальные объекты находятся в некоторых местах пространства. Само же по себе пространство не зависит ни от объектов, которые в нем находятся, ни от времени, ни от чего-либо еще. Оно абсолютно и может существовать независимо в форме пустоты. Но объекты могут существовать только в пространстве.

Основы второй концепции были заложены Аристотелем, который считал, что пустота как таковая отсутствует, а пространство – это просто свойство тел, которые в нем находятся. Аристотель полагал, что он не знает того, существует пространство или нет. Поэтому он и пишет о том, что чем-то великим и трудноуловимым кажется топоним – т.е. место-пространство [7]. Это в известном смысле согласуется с представлениями его учителя Платона, который считал почти невозможным сказать что-либо об этом трудном и смутном роде, и практически отрицал определенность пространства ввиду его крайне сомнительной причастности к области понятий [85]. Все вышесказанное послужило основанием понимания пространства как совокупности всех мест реальных объектов.

Позже Декарт писал о пространстве как о протяженности вещей, а Лейбниц рассматривал его как порядок существования объектов. Близок к этой позиции был и К. Маркс, который понимал пространство как одну из форм существования материи.

До конца XIX века абстрактное пространство сохраняло значение абсолютных и объективных координат, где протекают различные процессы. Абсолютность – это независимость от каких-либо систем, объективность – внешность по отношению к конкретным событиям. С середины XX века возрастает укорененность понятия пространства в культурно-исторической почве. Поворот к качественному анализу сложных систем связан с их пространственно-временной организацией, с особым отношением между их элементами, взаимообусловленностью их функционирования. Интервал, траектория, пустота обретают конкретный смысл. Пустота воздушного пространства является формой организации воздушных сообщений. Пустое пространство вокруг станка – условие его

использования. Вещи и пустоты – элементы организации человеческой деятельности, особого протекания времени жизни и общения людей. В это время становится популярной идея хронотопа как формы человеческого бытия и формы возвращения времени человеческой жизни.

Пространство является, по сути, важнейшей составляющей, которая определяет порядок вещей в мире людей, что обеспечивает протекание повседневной жизни людей, их общение, уклад их непосредственного личного бытия. Формирование человеческого субъекта, становление его личности в значительной мере детерминировано приобщением его к существующему порядку пространства-времени, прежде всего, конечно, самим фактом его наличия. «Люди могут измерять свою жизнь часами и метрами. Но это – строго говоря – не физические часы и метры, ибо они характеризуют не натуральные свойства вещей и деятельности, а указывают на человеческие силы, которыми вещи и деятельности насыщены, обозначают возможности, которые к человеческим силам могут быть присоединены», – пишет В.Е. Кемеров [51, с. 132].

Такое понимание пространственности дает возможность рассматривать пространство не просто как «пространства тел» (например, физическое пространство), но и как «пространство процессов» и связанных с ними понятий, взятых вместе с их практической реализацией и осмыслением.

В рассмотрении понятия «пространство» возможна реализация различных установок, которые условно можно разделить на три группы: объектные, субъектные и деятельностные. При объектной установке на рассмотрение пространства оно предстает как некая картина мира, понимаемая как совокупность внешних объектов. В соответствии с субъектной установкой, напротив, мир становится представленностью наших чувств и мыслей. Если же мы исходим из того, что субъект и объект не могут существовать друг без друга, а сопрягаются в деятельности, образуя феноменологическое единство «практик», то пространство внешних по отношению к субъекту вещей должно быть обязательно связано с его мыслями о них. Таким образом, пространство образуется не только вещами, но и их смыслами.

Подобный подход к рассмотрению пространства, связанный, по М. Хайдеггеру, с антитезой двух онтологических позиций: «овладения» миром и «обживания», реализуется многими исследователями. Так, по представлениям ученого-географа Г.Д. Костинского, пространственные

понятия складываются в результате смыслового раздвоения исходно нерасчлененного ощущения пространственности, где ему соответствует четверка базовых понятий: территория, район, место и пространство [62].

Территория, район, место и пространство представляют собой полюса различных осей культурогенеза, соответствующих двум взаимодополняющим принципам деятельностной пространственной практики человека. Первый принцип связан с осуществлением аналитико-синтетической деятельности, второй – с ее осмыслением, т.е. с деятельностью по смыслополаганию (пониманию). Понятия «территория» и «район» логически описывают мир, а «пространство» и «место» являются предпосылками возможности рассуждений о территориях и районах. Рассмотрение системы этих понятий с философско-методологических позиций приводит к тому, что пространство может быть поставлено в соответствие общему, место – частному, территория – целому, район – части. Эти четыре элементарных понятия в своем единстве образуют матрицу пространственности – исходную структуру пространственного мышления человека. При осуществлении пространственного представления действительности различной природы описанный выше подход открывает возможности для полноценного осмысления ее с позиций единства мира. Этим подходом мы воспользуемся для наших целей, но прежде разберемся с тем, что понимается под термином «образование».

С самых общих позиций, образование представляет собой процесс становления человека, в ходе которого его выявляющаяся сущность воплощается в некотором образе, соответствующем тем культурным условиям, в которых осуществляется процесс становления. Образование представляет собой единство процесса и результата освоения и присвоения человеком обобщенных способов взаимодействия с действительностью и самим собой, выработанных человечеством и закрепленных в культуре.

В русском языке термин «образование» широко используется сравнительно недавно. Более характерным для нас было использование слов «воспитание» и «учение». «Воспитание» происходило от глагола «воспитать» (старославянское «възъпитати»), который означал на древнерусском языке «вскормить, выкормить». Уже к XVIII веку в русском языке сложилось современное нам понимание воспитания как процесса воздействия на развитие ребенка с целью формирования его нравственных и физических качеств. Тогда же под воспитанием стали

пониматься правила поведения, навыки общения, усвоенные ребенком под воздействием взрослых.

В ходе развития русского языка в нем сформировалось представление о воспитании в его духовно-нравственном аспекте. Именно это обстоятельство затрудняет его точный перевод на западные языки. Аналогом слова «воспитание» в латинском языке были слова *educatio*, *cultus*, т.е. «образование» или «возделывание (выращивание)». В классической латыни глагол *educāre* имеет смысл «воспитывать» в значении «создавать; возвращать; кормить; тянуть», существительное *educator* – «воспитатель; руководитель; кормилец; наставник». Однако в поздней латыни использовалось заимствованное греческое слово *paedagogus*, означающее слугу, присматривающего за детьми. В Греции педагогику понимали как искусство воспитания, на что указывают составные части слова: *pais*, *paidos* – «ребенок» и *ago* – «веду».

В начале XIX века В.И. Даль говорил об образовании как об образовании ума и нрава, т.е. как о развитии личности и ее воспитании. При этом он утверждал, что науки образуют ум и знания, но далеко не всегда нрав и сердце, подчеркивая, что учение образует ум, а воспитание – нравы. В отечественной публицистике XIX – XX веков это утверждение стало общим местом. Различие между обучением и воспитанием очевидно. Научить можно знанию – нравственность можно только воспитать.

В словаре М. Фасмера указывается на то, что слово «образование» происходит от немецкого *bildung*, означающего «резать», «обрезать». Однако в процессе социокультурного развития понятие «образование» обрело несколько иной смысл, который заключается в создании образа человека, подобного Богу, или стремящегося к этому. Поэтому в образовании просматривается не что иное, как обожествление природного начала, которое необходимо как предпосылка формирования человека, способного поддерживать и развивать условия своего человеческого существования.

Культура как система доминирующих ценностей и отношений между людьми в этом случае, с одной стороны, является необходимой предпосылкой образования, создавая определенную образовательную среду, а с другой стороны – только благодаря образованию сама культура может существовать и развиваться.

Вышесказанное согласуется с исходным представлением об образовании, согласно которому в нем заключен двойкий смысл.

Во-первых, это – образование в смысле разворачивающегося формирования. Во-вторых, «образование» «образует» (формирует), исходя все время из «предвосхищающего соразмерения с некоторым определяющим видом, который зовется поэтому про-образом. "Образование" есть вместе и формирование, и руководство определенным образом» [119, с. 350]. Про-образ человека задается совокупностью доступных ему способов взаимодействия его с окружающей действительностью, т.е. доступной ему культурой или культурной средой, его окружающей.

При этом необходимо обратить внимание и на другую сторону образования, которая, по мысли М. Хайдеггера, «означает обращение всего человека в смысле приучающего перенесения его из круга ближайших вещей, с которыми он сталкивается, в другую область, где является сущее само по себе. Это перенесение возможно лишь благодаря тому, что все прежде открытое человеку и тот способ, каким оно было ему известно, делается другими. То, что является человеку так или иначе непотаенным, и род этой непотаенности должны перемениться. Непотаенность ... это истина» [119, с. 351].

При этом непотаенность, согласно Платону [85, с. 321], – это все то, что открыто присутствует в круге человеческого местонахождения (в нашем случае это культурное окружение). Поэтому каждому месту соответствует своя непотаенность, своя истина. Образование есть движение к непотаеннейшему, т.е. к собственно истине. Поэтому сущностная полнота «образования» может осуществиться только через местонахождение в области непотаеннейшего (бытия как такового). «Существо "образования" коренится в существе "истины"», – пишет М. Хайдеггер [120, с. 353]. Поэтому развиваемые культурой (местонахождением человека) представления об истине (непотасном) определяют процессы формирования «про-образа» человека, сказываясь на специфике соответствующего образования с одной стороны, а с другой – образование расширяет сферу непотаенного, т.е. культуру.

Поэтому человек, согласно Г.В.Ф. Гегелю, в процессе своего образования должен актуализировать всю историю современной ему культуры [30, с. 15]. Актуализация культуры является ее переложением из безличной формы всеобщности в личностную форму культуры индивида. Здесь наиболее важным является не столько познание нового, ранее неизвестного, сколько образование (явление сущности в некотором

образе), поскольку оно означает полное развертывание того, что было ранее свернутым, а потому является актуализацией объективно наличного.

Таким образом, ощущение пространственности в сфере образования связано с формой всех явлений присвоения индивидом современной ему культуры как обобщенных способов взаимодействия человека с действительностью и самим собой. Это дает возможность говорить о «культурной среде» и «положении» человека в ней, а также о тех смыслах, которые появляются в связи с определением человеком своего «места» в «пространстве» своей жизнедеятельности.

Рассмотрение понятия образовательного пространства довольно часто осуществляется вместе с понятиями «образовательная (воспитательная) среда», «положение», «окружение», «воздействие», «влияние». Сопоставление существующих словарных определений этих понятий приводит к тому, что во всех них содержится указание на то, что благодаря их содержанию могут происходить изменения в характеристиках субъекта деятельности. Данное обстоятельство наводит на мысль об их генетическом единстве, связанном с процессом и результатом образования каждого человека.

Близость понятий «образовательное пространство», «образовательная среда», «окружение», «влияние», «место» требует выявления их специфики и особенностей связей друг с другом.

Начнем с понятий «образовательная среда» и «окружение». Оба понятия представляют собой то, с чем непосредственно или опосредованно соприкасается образуемый. При этом от его положения зависит окружение, которое является частью среды, но не сводится к ней.

Если мы говорим об образовательной среде, мы абстрагируемся от ее внутренних различий (по С.И. Ожегову, среда – вещество, заполняющее пространство). Однако в том случае, когда эти различия выявляются, появляется возможность говорить о положении субъекта и о его окружении и даже дифференцировать его (ближайшее, близкое, дальнее и т.д.). Получается, что окружение, связанное с положением человека, – это не что иное, как другая форма среды, и наоборот.

Различие между образовательной средой и окружением предполагает, во-первых, рассмотрение их как целостности (образовательная среда) в рамках целостности более общего порядка, а во-вторых, как внутреннее различие положения (окружения) внутри среды. Таким образом, образовательная среда и окружение вместе составляют единство,

в котором можно выделить как первое, так и второе, в зависимости от способа его рассмотрения.

Для наглядности можно воспользоваться графическим представлением. Образовательная среда (С) и окружение (О) представляют собой два полюса, связанные осью (СО). Это ось различения материально-вещественных и идеальных объектов, являющихся элементами культуры и находящихся на ней. Эти понятия связаны между собой благодаря нашей деятельности по их различению.

В нашем сознании окружение (положение) часто вытесняет среду, и наоборот, поэтому их парность, взаимозависимость иногда упускаются из виду. Вместо этого возникает иллюзия иерархичности их отношений, подчиненности одного другому, чаще – окружения среде.

«Окружение» (положение) и «среда» не синонимы, хотя иногда их пытаются рассматривать именно так. На самом деле, их логические развертывания диаметрально противоположны. Среда – это выражение объекта как целого, окружение же рассматривается как часть исходного целого. Окружение и среду мы рассматриваем как функционально дополняющие друг друга логические понятия, которые являются инструментами формирования представления об образовательном пространстве.

Итак, окружение и среда связаны между собой и одновременно отличаются друг от друга. Суть различения, надеемся, станет более ясной из дальнейшего изложения.

Пространство непосредственно связано с представлением о месте. При этом пространству придается смысл максимального, а месту – минимального предела. Пространство мыслится как всеохватность, тотальность, место же, напротив, рассматривается как единица, «атом» пространства.

Место рассматривается как «место обитания», некая точка пространства, где все «приготовлено и допущено» (по М. Хайдеггеру) для существования субъекта. М. Хайдеггер для отыскания собственного существа пространства предлагает прислушаться к языку. В слове «пространство» слышится простираение, оно означает нечто просторное, свободное от преград. «Простор несет с собой свободу, открытость для человеческого поселения и обитания» [119, с. 315]. Простор, продуманный до его собственного существа, есть высвобождение мест, где судьбы поселяющегося тут человека повертываются или к целительности родины,

или к гибельности безродности, или уже к равнодушию перед лицом обеих. Простор есть высвобождение мест, вмещающих явление Бога, мест, покинутых богами, мест, в которых божество долго медлит с появлением» [119, с. 314]. «Простирание простора несет с собой местность, готовую для того или иного обитания. Профанные пространства – это всегда провалы сакральных пространств, часто оставшихся уже в далеком прошлом.

Простор есть высвобождение мест. В просторе и дает о себе знать, и вместе таится событие» [119, с. 316].

Таким образом, место – это то, что имеет определяющее значение в жизни человека, т.е. влияет на нее. Поэтому представление о месте мы связываем с влиянием. Вот как пишет об этом М. Хайдеггер: «Место открывает всякий раз ту или иную область, собирая вещи, ожидая их взаимоотношенности в ней.

В месте играет собирание вещей – в смысле высвобождающего укрывания – в их области.

А область? Более старая форма этого слова звучит "волость". Это то же слово, что латинское "valeo", "здоровать". Оно именует собственное владение, свободная обширность которого впервые позволяет всякой владеющей им вещи открыться, покоясь в самой себе. Но одновременно им названо и сбережение, собирание вещей в их взаимоотношенности» [119, с. 315].

Полагаем, что дальнейшее рассмотрение генезиса термина «место» укрепит эту позицию.

Этимология слова «место», согласно словарю М. Фасмера, указывает на «метку» и «метить». Человек метил пространство для возникновения права на жизнь на своей земле, которое помогало ему в работе, положительно влияло на его трудовые достижения. Это обеспечивалось тем, что само по себе «мечение» означало причащение к божественному. Идея места связана с обитанием, его главная функция – проживание. На это указывает то, что в славянских языках «место» означало «поселение» или «город», а «мета» – «цель», в которую надо чем-то попасть. Поэтому место рассматривалось как потенциальное жилище, которое может вместить человека, стать ему домом, т.е. поддержать его жизнь (повлиять на нее).

Сами по себе метки, отметины есть не что иное, как знаки, расстановка которых характерна для человеческой культуры. Благодаря устанавливаемой метке (знаку) в пространство вводилась система отсчета,

способная положить конец неопределенности. Знак (метка) указывает на то, что человеку можно делать, помогает ориентироваться в жизни, влияет на нее.

Место, знак, влияние, с одной стороны, и пространство – с другой наполняют смыслом жизнь человека. Поскольку смысл не возникает из ничего и сам по себе, он должен зацепиться, «обо-значиться», т.е. предстать знаком, что возможно только если существуют места. Такое взаимодействие пространства и места (влияния) позволяет объединить их в рамках реализации одной функции – функции порождения смыслов. Поэтому, если раньше, разделяя среду и окружение, мы анализировали, выделяли составные части, то «от-мечаая», «обо-значаая» пространство, мы выявляли влияние, выясняли смысл окружения для человека.

Места (отметины), таким образом, структурируют пространство. Они, природные или изготовленные, в своей взаимодополнительности образуют «местность». Благодаря этому в пространстве раскрываются смыслы, воплощенные в формах природного «бытия» и человеческого обитания. Поэтому разнокачественность пространства связана непосредственно с бытием человека. Оно создает возможность для присутствия предметов, т.е. является только предпосылкой существования «местности».

Данное обстоятельство дало возможность М. Хайдеггеру утверждать, что «место не располагается в заранее данном пространстве типа физически-технического пространства. Это последнее впервые только и развертывается под влиянием мест определенной области» [119, с. 314 – 315].

Для действительности пространству необходимо такое свойство, благодаря которому пространственные места приобретают определенные качества и которое возникает из-за развертывающегося в нем вещного мира. Другими словами, пространство обретает действительность в сопряжении с вещественностью человеческого бытия. Таким образом, человек и результаты его преобразующей жизнедеятельности являются создателями «местности», что и задает качественность пространству.

Поиск смысла категории пространства невозможен в рамках линейного, классического мышления, реализуемого системой каузальных цепочек. Предсказуемость мира в линейном мышлении становится реальностью за счет игнорирования его вариативности и многомысленности. В ходе своей жизнедеятельности человек не столько

подчиняет мир своей логике, сколько создает на его месте вторую среду, которая на первом уровне приближения является предсказуемой и управляемой при помощи простых каузальных связей, потому что составляющие ее вещи выполняют вполне определенные функции. Однако появляющаяся вторая реальность не может существовать без изменения в случае обретения вещами полифункционализма, что может быть связано даже с простым накоплением вещей, которые оказываются способными образовывать во взаимодействии новые качества. В этом случае каузальных объяснений становится недостаточно и появляются чуждые человеку вещи, включенные в его повседневную жизнь. Отчужденная повседневность практически недоступна человеку, и у него, следовательно, нет эффективных средств управления ею на основе использования линейного мышления. Приобретая черты универсальности и обезличенности, повседневная жизнь человека перестает распадаться на каузальные цепочки, но не столько потому, что видоизменяется реальность, сколько в силу изменения субъективного отношения к ней. Категория пространства дает возможность синтезировать полифункциональность вещей в структуры тотальной реальности, которая включает наряду с последовательностями каузальных связей спектр различным образом соотносенных с реальностью возможностей.

Необходимость пространства и его смысловая специфика проявляются в случае отказа от установки на каузальность, которая предполагает существование абсолютного измерения и, следовательно, оценки. Оценка может быть только относительной, т.е. связанной с общим контекстом существования оцениваемого, его местоположения.

При таком понимании образовательное пространство предстает как действительное воплощение мест, т.е. совпадение «положения» и «места» и появления «местоположения», которые дают способностям человека осуществляться (обретать действительность) и тем самым жить (представление о «человеке на своем месте»).

Выделенные нами понятия «образовательное пространство», «место», «образовательная среда», «положение» (окружение) составляют тетраду пространственных понятий. В них представлены два разных принципа реализации образовательной практики, которые закрепились в понятиях «обучение» и «воспитание».

Пару «образовательная среда – положение» можно представить в виде оси культуры, а «пространство» и «место» – оси смыслов ее освоения

индивидом. Двигаясь вдоль первой, человек осваивает знания и умения, а движение по второй представляет собой их осмысление, дающее возможность человеку проникнуть в связь культуры с его собственным существованием.

Занимая определенные положения в образовательной среде, человек усваивает соответствующие им знания. Связывая эти знания со своим местом, своим представлением о себе, человек понимает их, т.е. знания обретают для него смысл. Ведь в процессе понимания необходимо что-то добавить от себя, доопределить. Это различные виды деятельности.

В психологии рассматриваются два принципиально различающихся типа деятельности. Первый связан с освоением норм и способов взаимодействия с действительностью, а второй направлен на овладение способами взаимодействия с другими людьми. В онтогенезе каждая из этих деятельностей поочередно занимает ведущее положение [114; 129]. Таким образом, если в самом начале присваиваются знания и умения, то потом выясняется, зачем они нужны, с позиций представлений о человеческом существовании. Ведь человек как человек не мыслим без других людей, без них он не может оставаться и тем более стать человеком.

Точка пересечения этих деятельностей означает совпадение знания и смысла, т.е. возникновение понимания (рис. 1). Чем дальше от этой точки по оси «среда–положение», тем более далек субъект от соответствующих знаний. Чем дальше от пересечения по оси «пространство–место», тем менее понятен их смысл, тем дальше они от духовной сути человека («близкий» человек, который находится далеко).

В ходе образования человек, с одной стороны, меняет свое положение в среде, осваивая различные знания; при этом его окружение включает все большую часть среды. Таким образом он обучается. Изменение же мест связано с обретением новых смыслов своего существования, изменением самого себя. Это, как известно, и является воспитанием.

С этой системой понятий согласуется и схема бытия М. Хайдеггера, которая соединяет в себе четыре мировые силы: земное и небесное, божественное и смертное. Ось «земное–смертное» соответствует оси «среда–положение»; а на оси «божественное–небесное» происходит порождение смыслов, благодаря встрече с божественным или небесным. Поэтому смыслы не даны в природе, а «из-обретаются» самим человеком.

Единство этих четырех сил М. Хайдеггер и называл топосом, в котором, согласно этимологии, сосредоточены целостность и пространственность.



Рис. 1. Матрица пространственности

В реальной образовательной практике ось порождения смыслов часто теряет свою определенность. Она не отделяется от оси «среда–положение», как бы склеивается с ней. Это приводит к формализму усвоения знаний, поскольку их смысловой аспект вытесняется содержательным. Вопрос, для чего человеку это знание, считается не совсем уместным, а порой даже глупым. Однако, не ответив на него, нельзя говорить об образовательном пространстве субъекта, а можно только об образовательной среде, для которой субъектные качества являются излишними.

Понятие пространства необходимо человеку для того, чтобы собрать, организовать свое знание о мире. Он создает свое пространство, но не просто как вместилище всего, а как понятную ему, наполненную смыслами эмпирико-рациональную реальность, частью которой он является и в которой конкретные объекты приобретают смысл.

В процессе культурогенеза происходило дробление нерасчлененного пространственного ощущения и оформление четверки базовых понятий. При этом ни одно из этих понятий не является замкнутым и самодостаточным, безотносительным ко всем остальным.

Такой подход к пространственности создает предпосылки охвата тех слоев человеческого существования, где осуществляется придание миру смысла, разные способы полагания которого отражаются в структуре меняющегося мира. В категории пространства фиксируется мера взаимного соответствия мира и человека. Это делает актуальным использование пространственных представлений в педагогике.

### 1.3. Образовательная среда и образовательное окружение

Спектр приложения терминов «среда», «окружающая среда», «среда обитания» сегодня довольно широк. Чаще всего под «средой» понимается то, что окружает, т.е. то, среди чего находится нечто, подвергаемое специальному рассмотрению.

Чаще всего понятие «среда» употребляется в том случае, когда мы не можем сказать ничего определенного и конкретного о причинно-следственных связях между объектом рассмотрения и элементами его окружения. Согласно словарю С.И. Ожегова, среда – это вещество, заполняющее пространство. Когда мы говорим: «Среда заела», то не можем или не хотим точно и определенно указать на то, что является причиной нашего нынешнего состояния. Однако тем самым мы говорим: «Я не знаю точно, что послужило причиной моих проблем, но это что-то из того, что меня окружает». В таких случаях представление о среде может оказаться началом познания, рефлексии, направленной на поиск действительных причин складывающегося положения, но может быть и отказом от каких-либо действий. Именно для этого М. Хайдеггер [119] ввел понятие окружающей среды (нем. *die Umwelt*), стараясь понять, что значит просто быть в мире, а не познавать его.

Выявление возможностей использования понятий «образовательная среда» и «образовательное окружение» предполагает уяснение сути самого понятия «среда». На основе анализа и обобщения его использования в различных исследовательских контекстах можно выделить, согласно М. Черноушке [121, с. 57], несколько подходов в трактовке понятия «среда»:

- среда не имеет четко определенных и твердо фиксированных границ (пределов) в пространстве и времени;

- среда воздействует интегративно на все органы чувств человека; информацию о среде мы получаем путем сочетания и согласования данных, получаемых от разных органов чувств;

- информация о среде неоднородна, в ней можно выделить как «ядерную», главную часть, так и периферийные составляющие;

- среда всегда содержит больше информации, чем мы способны сознательно зарегистрировать, переработать и понять;

- среда воспринимается человеком в тесной связи с его практической деятельностью, таким образом, ее восприятие тесно связано с действием, и наоборот;

- любая среда наряду с физическими, химическими и другими особенностями обладает психологическими и символическими значениями;

- окружающая среда воздействует как единое целое.

Обращение к этимологии слова «среда» дает указание на необходимость рассмотрения некоего нерасчлененного единства, чего-то, что находится вокруг рассматриваемого объекта. При этом «среда» означает «нахождение среди чего-то или между чем-то». Возможность говорить о среде появляется в том случае, когда объект отличается от своего окружения, выделяется из него. Различия между объектом и средой видны достаточно отчетливо, и для их выявления не требуется применения специальных исследовательских процедур.

Среда, как то, где находится объект, создает условия для его существования, явления его сущности, которая может проявляться как в его относительной стабильности, так и в изменениях, своеобразных сущности объекта. В среде происходит переход, изменение формы явления, и она может способствовать или препятствовать этому. В том случае, если изменения происходят в направлении большего выявления сущности предмета, говорят о благоприятной среде. Неблагоприятная среда препятствует этому процессу. Как в первом, так и во втором случае среда является лишь совокупностью условий, которые сопутствуют стабильному существованию предмета или происходящим в нем преобразованиям.

Вышесказанное дает возможность рассмотреть среду как некоторую совокупность условий. Г.В.Ф. Гегель считал, что условие есть «нечто предположенное, непосредственное наличное бытие которого есть вместе с тем возможность и по своему определению должна быть снята» [30, с. 320].

Такое понимание дает возможность уточнить представление о среде как о том, что «со-действует», но при этом практически не меняется. Возникновение изменений в предполагаемой среде переводит процесс существования или преобразования предмета самого по себе в процесс взаимодействия, где с одной стороны находится рассматриваемый предмет, а с другой – среда, но уже в некотором опредмеченном виде. В этом случае изменения в среде становятся предметом особого внимания, они рассматриваются в системе, включающей и сам изменяющийся предмет.

Продолжение линии этимологического анализа понятия «среда» приводит к понятию «средство». Средство – это то, при помощи чего человек достигает поставленных целей деятельности. Средства стоят между целями деятельности и ее результатом. Они преобразуют среду, в которой человек находится, из наличного состояния в желаемое. В средстве в снятом виде содержатся способы изменения отдельных характеристик среды. Таким образом, получается, что значимые для субъекта характеристики среды в той или иной мере, тем или иным способом представлены в средствах.

Подводя итог вышесказанному, можно предположить, что среда, в которой человек находится, должна рассматриваться как основа для его изменения, обеспечивая его как инвариантными условиями относительно константного существования, так и средствами их преобразования. Применительно к образовательной среде подобное утверждение связано с поиском элементов, ее составляющих, т. е. элементов, благодаря которым может проявиться специфически человеческая часть среды обитания субъекта.

Эти способы и средства, являясь культурными фактами, не могут быть отделены от априорной логической формы, в которой они даются. Культурный факт (как и природный) всегда отсылает нас к своим априорным условиям, которые относительно стабильны. Возникновение культурного факта связано с обобщением некоторой серии удачных способов взаимодействия человека с действительностью и их фиксацией в обще-человеческом опыте.

Культура как совокупность культурных фактов, создаваемая человечеством, становится, таким образом, для него «второй природой», она во многом определяет, каким человеку должно быть для того, что бы жить комфортно, «по-человечески», т.е. быть «не хуже других».

Американский географ К. Зауэр рассматривает среду обитания человека с двух позиций, выделяя природный и культурный ландшафты [84]. При этом культура полагается им как активный агент, а природная среда является средством. Культурный же ландшафт он считает результатом их взаимодействия. Культурный ландшафт является свидетельством борьбы культуры за свое существование с природным окружением. Таким образом, посредством культуры человек формирует свою среду.

При этом необходимо иметь в виду, что само по себе стремление к культурной жизни не всегда сопровождается реальным улучшением жизни человека как социального существа, т.е. ростом нравственности. На это указывали многие мыслители и среди них такие, как Платон, Ж-Ж. Руссо, Л.Н. Толстой и др.

Культура, являясь средой, в которую попадает человек с момента появления на свет, окружает его своими специфическими предметами и способами действия с ними (культурными фактами), таким образом она задает основания своих про-образов (термин М. Хайдеггера). Про-образы культуры – это некоторые обобщенные представления о человеке, который мог бы в ней полноценно жить, своей жизнью поддерживая существование этой культуры.

А. Моль в 70-х годах XX века насчитал около двухсот определений культуры [78]. Поэтому для дальнейшего практического использования понятия «культура» необходимо определиться в этом многообразии. Мы, вслед за В.С. Библером, будем ориентироваться на три основных смысла, которые заложены в это понятие [15].

Во-первых, под культурой мы будем понимать форму одновременного бытия и общения людей различных культур прошлого, настоящего и будущего. Время этого общения – настоящее. Смысл культуры в жизни человека, при таком понимании, проявляется на грани различных культур, в момент их взаимоперехода, благодаря чему культура определяет саму себя.

Во-вторых, культура рассматривается как форма самодетерминации индивида, в его движении к личности, т.е. культура -- это форма свободного решения человеком своей судьбы в контексте ответственности.

В-третьих, культура – это «изобретение мира впервые», что позволяет как бы заново породить мир, бытие как предметов, так и свое собственное бытие. Этот создаваемый мир воспринимается как независимо от человека существующий и только угадываемый им.

Человек создает произведения, которые становятся элементами культуры (культурными фактами). В произведении человек самодетерминирует себя для других. Произведения не исчезают («Рукописи не горят» (М. Булгаков)), поскольку это отстраненное от человека, не зависимое от него бытие истины в авторской неповторимости. В произведениях каждый раз мир создается заново.

Попытка описать различные культуры так, чтобы было возможно их сравнить между собой, предполагает выделение общих для всех них признаков, что возможно только при условии формализации их характеристик, т.е. введением некоторых инвариантов разных культур, дающих возможность говорить о существовании единых для разных культур размерностей.

В.С. Степин назвал такие размерности мировоззренческими универсалиями [106]. Мировоззренческие универсалии дают возможность посмотреть на различные культуры с единых позиций и благодаря этому не просто говорить о существовании непохожести, но и определять конкретное выражение этой непохожести.

Мировоззренческие универсалии, являющиеся результатом рационализации действительности, избирательно (в зависимости от существующих представлений об истине) аккумулируют исторически накопленный социальный опыт. Система мировоззренческих универсалий является основой оценки и осмысления человеком окружающего мира. Она дает возможность свести в организованную целостность все явления действительности, оказывающиеся в сфере индивидуального опыта.

Описание мировоззренческих универсалий дает возможность увидеть, какими основными чертами образа должен обладать человек для того, чтобы быть востребованным культурой. Сопоставление желаемых образов человека в условиях различных культур дает возможность проследить различие соответствующих образовательных сред, а следовательно, и определить требования к содержанию образования.

Выделяют универсалии, описывающие атрибутивные характеристики объектов, включаемых в человеческую деятельность, и универсалии, связанные с определением человека как субъекта деятельности.

В своем взаимодействии то, что определяет видение и способ осмысления человеком мира (т.е. то, что он считает истиной), выступает как система мировоззренческих универсалий, которая составляет основания той или иной культуры (категории культуры). Система мировоз-

зренческих универсалий обеспечивает воспроизводство определенного образа жизни и необходимых ей типов личности.

Для каждой исторической эпохи характерна своя культура, а в каждой культуре присутствует свое понимание действительности, т.е. формируется свой способ ее разумной интерпретации. Культуре присущ свой, особый разум, при помощи которого она понимает мир, наполняет его смыслом (здесь необходимо воздержаться от отождествления «разума» и «познающего разума», поскольку речь идет о способе понимания мира вообще).

Культура представляет собой живой организм, основные характеристики которого изменяются во времени как в целом, так и парциально. Трансформации культуры, само собой разумеется, влекут за собой перемены в образовательной среде, что, в свою очередь, не может не сказаться на личностных особенностях образуемого субъекта. Другими словами, для каждой культуры характерен свой обобщенный тип личности.

Существуют различные подходы к определению своеобразия культур, так, можно, согласно широко применяемой типологии, выделить архаическую (языческую), авраамическую, секулярно-гуманистическую и постсекулярную культуры. Мы же в рамках европейской культуры рассмотрим место образования в культуре античности, средневековой культуре, культуре Нового времени и в современной нам культуре. При этом мы полагаем, что рассмотрение того или иного типа культуры поможет выявить соответствующий ей «про-образ» человека, а следовательно, место в ней образования, что раскроет его культурно-исторический смысл. Мировоззренческие универсалии культуры, описывая ее, дают возможность более отчетливо сформировать представление о человеке, который необходим данной культуре, т.е. представить его про-образ более отчетливо.

Про-образ человека культуры является целостностью, представляет собой гештальт. При этом в нем можно выделить определенные черты, которые дают возможность отделить про-образ одной культуры от про-образа другой и тем самым различать культуры между собой.

Для каждой культуры характерен свой «про-образ», так «человека Античности» нельзя спутать с «человеком Нового времени», а «человек Средневековой Европы» не похож на современного человека. Здесь, само собой разумеется, имеется в виду не внешнее сходство.

В основных чертах «про-образов» представлены те специфически человеческие способы, при помощи которых субъект организует свою жизнь, т.е. тип рациональности. Конечно же, тип рациональности в различных культурах разный.

Образование в культуре Античности направлено на приобщение человека к Космосу, поиску гармонии, которая выражается в прекрасных образах. Отсюда необходимыми считаются занятия гимнастикой, музыкой, философией, благодаря которым человек обретает желаемую гармонию и красоту Космоса.

В отличие от античной культуры, в основе которой лежит чувственный космологизм, средневековая культура ориентирована на монотеизм, исходящий из признания божественной личности.

В Средние века понять что-либо означало понять это в его причастности к всеобщему Творцу, т.е. не познать вещь или человека как они есть сами по себе, но причастить их сверхсущему.

Поскольку основным регулятивным принципом средневекового человека является сверхсущее – Бог, то мир можно оценивать. Таким образом, все получает нравственную окраску. Все существующее соотносится с Добром и Злом. Это является основой возникновения чувства единства мира и уверенности в его познаваемости для верующего разума.

Место человека в мире, с одной стороны, подобно Богу. Поскольку мир сотворен ради человека, в человеке можно найти весь мир и его единство. Человек – венец творения. С другой стороны, человек – раб Божий. Служение Богу не унижает, а возвышает человека. Но служение требует смирения, подавления склонностей, т.е. свободное развитие личности исключается. Оригинальность осуждается, поскольку нарушает Богом установленный порядок.

Концепция образования в Средние века строилась на представлении о ребенке как об исходно чистом, безгрешном существе, которое с момента своего рождения становится ареной борьбы Добра и Зла. Задача образования в связи с этим заключалась в том, чтобы человек как можно ближе продвинулся к Божественному (Добру). Поэтому основу содержания образования составляли устоявшиеся, освященные каноном знания. Чем более точно и в большем объеме человек мог воспроизвести канонические тексты, тем более образованным он считался.

В Новое время разум становится разумом познания, в том смысле, что «понять» означало «познать». Своеобразие понимания человека и его места в мире, согласно взглядам этого времени, заключалось в представлении о нем как о представителе деятельного начала, которое противоположно пассивности вещи и проявляет себя в действиях. Идеал человеческого бытия заключался в реализации себя в предметной области.

С этих позиций гармония Космоса соразмерна гармонии человека, при этом человек является особой частью, выделенной и выступающей мерой всех вещей. Такая установка с необходимостью определяет и образ жизни, в которой индивидуальная активность и стремление личности к самовыражению выступают условиями воспроизводства всей системы социальных связей общества.

В соответствии с традициями, заложенными преимущественно в Новое время, развитие человеческого общества рассматривалось как прогресс цивилизации, деятельность которой направлена на завоевание себе все новых пространств (в последнее время эту цивилизацию называют техногенной). Важнейшим ее признаком можно считать научно-технический прогресс, являющийся своеобразной мерой власти человека над природой.

Ценности техногенной цивилизации складывались на основе классических философских воззрений. Основные из них [106] представляют собой следующее:

- определяющую роль в жизни человека и общества в целом играет научная рациональность, которая на уровне общества реализуется в демократической регуляции социальных отношений;
- человек понимается как созданный по образу и подобию человека-Бога (Христа), поэтому человек является активным преобразователем мира;
- основное стремление человека, его идеал заключается в стремлении к автономии личности. Активность человека рассматривается как реализация его творческих возможностей;
- научная рациональность и научный взгляд на мир представляют безусловную ценность.

Эти ценности отражены в характерных для Нового времени представлениях об образовании. Так, с точки зрения Г.В.Ф. Гегеля (именно его работы составляют основу философии Нового времени), в ходе образования происходит обмен между всеобщим (культура) и

индивидуальным (личность). Поэтому в Новое время образование для индивида выступает как развернутый во времени процесс усвоения научных знаний, накопленных человечеством. Эти позиции лежат в основе представлений об образовании, нашедших свое отражение в трудах Я.А. Коменского, Ж-Ж. Руссо, И. Песталоцци, Г. Гербарта и др. Основные мысли этих педагогов находят своих приверженцев и сегодня. Главная задача школы, согласно их представлениям, заключается в подготовке активной личности, способной к преобразованию окружающей действительности на основе научных знаний.

В XX веке из-за насыщенности его событиями, которые являлись последствиями активной преобразующей деятельности человека (научные достижения, технический прогресс, мировые войны, революции и т.п.), происходит постепенное сближение различных точек зрения в осмыслении бытовых и бытийных проблем. В это время человек все чаще оказывается вне устоявшихся социальных связей. Сознание его все больше определяется не столько устойчивостью, сколько возможностью изменений. Это ведет к возрастанию роли индивидуального сознания, поскольку именно в нем человек ищет основания для принятия жизненно важных решений. Часто эти решения не могут изменить происходящие события, но могут поменять их смысл для самого человека. Человек становится творцом оснований своего человеческого существования, в основе которого лежит выбор. Человек «обречен» на свободу, при этом на какую-либо гарантированную опору ему рассчитывать не приходится. «Свободный выбор человека – его удел, ответственность и его трагедия», – обращает внимание Ж.-П. Сартр [94, с. 324].

Сегодня становится все более очевидно, что человечество не может продолжать свое развитие в рамках техногенной парадигмы (парадигмы Нового времени). Необходимо пересмотреть сложившееся отношение к природе и способам взаимодействия с ней, которые ориентированы на силовое преобразование природного и социального мира. Это, в свою очередь, ставит нас перед необходимостью выработки новых идеалов человеческой деятельности, нового понимания перспектив человека, которые существенным образом будут отличаться от классических.

Первоосновой современной картины мира должен стать человек, в ее центр помещается главное в нем – экзистенция (индивидуальная сущность). Таким образом, центральным пунктом онтологии становится бытие человека. Этот поворот составляет суть активно формирующегося

сегодня неклассического подхода к анализу способов взаимодействия человека с окружающей действительностью, который должен быть положен в основу современной системы образования, характеризующейся проблематизацией исходных ориентиров и установок, кризисом традиционных парадигм.

Неклассическая рациональность предполагает переход от рассмотрения знания как «готовой формулы», к взгляду на него как на констатацию определенного положения дел, к представлению его в качестве результата определенной познавательной деятельности субъекта, результата, обусловленного конечными возможностями субъекта, которые открыты для совершенствования.

Глобальная тенденция разрушения техногенных приоритетов общей культуры, а также радикальные сдвиги в самом способе воспроизводства общественной жизни людей ведут к формированию принципиально иного «про-образа» человека, который невозможно свести ни к одному из существовавших ранее.

Жизнь, полная неожиданностей, требующая от личности самостоятельного и ответственного поиска смысла через создание качественно своеобразной целостности человека и индивидуальных способов его существования, что интегрировано в понятии «имидж», требует особой к ней подготовки и потому соответствующего образования. «Про-образом» в таком образовании становится самостоятельный человек, способный к ответственному выбору. Движение к такому «про-образу» возможно в том случае, если образуемый ставится в центр образования. Реально это может проявиться в том, что прежде всего от образуемого будет зависеть ход всего образовательного процесса. Образование в целом и на уровне его отдельных этапов и составляющих должно стать актом свободного выбора человека, что предполагает принятие им самим ответственности на себя за выбранный «про-образ». Реализация этих условий создает минимально необходимые предпосылки для формирования личности, способной к свободному и ответственному выбору, личности, адекватно воплощающей в себе требования современной жизни.

«Про-образом» для современного образования должна стать свободная самоопределяющаяся личность, существующая в пространстве «культуры достоинства» (А.Г. Асмолов). Не готовое знание, а деятельность, ее способы и ее культура должны стать основой современной системы образования. Это позволит иначе организовать отношения

учителя и ученика, перейти от парадигмы образования Нового времени к необходимой сегодня инновационной стратегии развития образования, «предполагающей совместную творческую (продуктивную) деятельность участников процесса обучения» [74, с. 20].

От образования зависит положение субъекта в культурной среде, образованием определяется и его культурное окружение. Содержание образования, т.е. некоторый объем фактов культуры как части культурной среды, должно обеспечить адекватность формирующейся индивидуальной культуры субъекта, его образа окружению, в котором он находится.

Для изменения своего положения, выхода в другое место образовательной среды с характерным для нее окружением субъекту необходимо изменить свой образ, т.е. к освоенным ранее способам взаимодействия с действительностью и самим собой добавить новые. Таким образом, движение субъекта в образовательной среде сопровождается постоянным освоением все новых и новых культурных фактов.

Освоение субъектом элементов культурной среды связано с выбором того, что необходимо именно ему из всего спектра существующих способов и возможностей преобразования действительности.

Непосредственное усвоение субъектом про-образа культуры для собственного самостроительства осуществляется им из существующего образовательного окружения, которое является частью среды. В образовательном окружении можно выделить институализированное окружение (например, школу) и часть окружения (такую, как семья, улица, общественность), которую формализовать в общем случае практически невозможно, так как здесь мы сталкиваемся со случайными элементами, с индивидуальностью.

В настоящее время в школе через содержание образования и его практику создается образовательное окружение, соответствующее классической рациональности Нового времени, в то время как жизнь требует овладения рациональностью неклассического типа. Первое и второе не исключают друг друга, не противоположны, но и не совпадают, поскольку это просто разные способы рационализации мира, его понимания.

Это дает возможность сделать предположение о том, что одной из основных причин современного глобального кризиса образования является неадекватность создаваемого образовательного окружения (прежде всего содержания образования и его практики) образовательной среде, т.е.

рассогласование про-образов культуры, с теми про-образами, которые предлагаются существующей системой образования.

#### **1.4. Образовательное пространство как результат деятельностного освоения образовательной среды**

Человек оказывается в образовательной среде, окруженный культурными фактами, которые являются результатами деятельности других людей, живших до него. В культурном факте представлена априорная логическая форма, отделенная от его конкретного создателя. Таким образом, культурный факт отсылает сталкивающегося с ним субъекта к неким априорным условиям, которые дают возможность реконструировать некоторый характерный для данной образовательной среды способ понимания мира. В процесс реконструкции субъект вносит свои собственные представления, основанные на индивидуальном жизненном опыте. Значения, выявленные субъектом в культурном факте, всецело могут зависеть от него в том случае, если ему будет безразлично отношение к этому культурному факту его автора.

Элемент окружающей человека образовательной среды (культурный факт), обретая некоторое значение, становится знаком, показателем наличия определенного значения. С помощью знака отмечается нечто, для того чтобы можно было его отделить от другого нечто и всего остального. Таким образом, знак выступает одновременно и началом процесса присвоения образовательной среды и способом различения, которое ею же самой и предлагается образуемому субъекту.

Обозначенный субъектом элемент образовательной среды становится тем местом, где осуществляется жизнедеятельность этого субъекта. Места жизнедеятельности открыты для субъекта, а пространство его жизни в целом потаенно, в нем скрыта суть ее счастья и трагедии. Человек не знает своей судьбы, он, в принципе, не может однозначно и определенно предвидеть свое будущее – оно скрыто от него. Жизнь открывается перед человеком только через сам процесс жизнедеятельности, через обозначение, введение знаков в пространство жизни.

Обозначенное место в пространстве жизни не располагается в нем где-то заранее, а творится, создается посредством придания фактам какого-либо значения, их о-веществления (о-предмечивания). Мы пони-

маем мир посредством вещей, но сами вещи открываются нам только через их места в пространстве нашей жизни. Местами человек разделяет пространство, которое приобретает благодаря местам свою сущность – раскрывать и высвободять. Простор впускает в жизнь места, от которых зависит человеческое обитание.

М. Хайдеггер писал: «Простор есть высвобождение мест. В просторе дает о себе знать, и вместе таится событие. Эту черту пространства часто просматривают. И когда ее удастся разглядеть, она все равно остается трудно определяемой, особенно пока физически-техническое пространство считается тем единственным, к которому заранее должна ожидать привязки всякая пространственная характеристика. Как происходит событие простора? Во-первых, простор уступает чему-то. Он дает править открытости, допускающей, среди прочего, явиться и присутствовать вещам, от которых зависит человеческое обитание. Во-вторых, простор готовится вещам возможность принадлежать каждая своему «для чего» и, исходя из этого, друг другу» [119, с. 314].

Выделение и обозначение места в пространстве жизни обеспечивает в сознании человека ее легитимность, причастность к всеобщему. Обозначение, расстановка знаков характерны для человеческой культуры, они направлены на выделение в пространстве особых мест. Посредством знака в пространство жизни субъекта вводится некий абсолютный элемент, способный положить конец относительности и неопределенности («означить что-либо» равно «понять это, осмыслить»). Знак указывает человеку сообразную ему мыследеятельность и поведение, помогает ориентироваться в пространстве жизни.

Для культуры Нового времени характерна установка на рассмотрение значений фактов вне их зависимости от субъектов, к ним причастных, поскольку факт, в отличие от вещей, существующих «в себе», не может быть отделен от априорной логической формы, в которой он дается и благодаря чему его относят к истине. Л. Витгенштейн говорит о том, что мир – это совокупность фактов, а не вещей [25]. Человек же окружен вещами, которые являются ему не в результате постоянства условий опыта, но благодаря самому акту взаимодействия между субъектом и окружающим его миром.

В вещи содержится субъектная отнесенность объекта, его предметность, которая отражает индивидуальный способ удовлетворения субъектом некоторой потребности. Встреча субъекта с объектом, содер-

жащим необходимую для удовлетворения этой потребности сторону, предполагает ее обозначение, выделение в объекте. Для этого субъект и объект должны как минимум встретиться, «про-взаимо-действовать». И если в результате такого взаимодействия субъект, испытывающий потребность, увидит то, что может ее удовлетворить, то объект становится вещью, предметом, т.е. тем, что содержит в себе способ удовлетворения потребности субъекта. Тем самым объект приобретает значение для человека, которое, скорее всего, не будет полностью совпадать с культурным фактом.

Акт взаимодействия субъекта и объекта является совместным их бытием – со-бытием. Если факт наблюдается единственным абсолютным внешним наблюдателем, то со-бытие фиксируется рядом отдельных, не сводимых к одному субъектов, которые могут описывать одни и те же факты по-разному. Признание этого положения в физике привело к созданию А. Эйнштейном теории относительности, в 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, как в классической механике И. Ньютона, но само является инструментом наблюдения (например, взаимодействие между фотоном и любой другой частицей, которое нельзя увидеть, так как сам фотон является средством зрения). Таким образом, в квантовой механике наблюдатель и наблюдаемая реальность рассматриваются совместно, в связи с чем были сформулированы и принцип неопределенности Гейзенберга, и принцип дополнительности Бора.

Субъект, сталкивающийся в своем образовательном окружении с культурным фактом, вынужден не просто объяснить с его помощью мир, но и жить в этом мире, т.е. изменять его, действуя. Данное обстоятельство хорошо коррелируется с марксистской идеей о том, чтобы не только объяснять мир, но и изменять его. Здесь К. Маркс имеет в виду невозможность существования социальной теории, которая не была бы связана с социальной практикой. Поэтому любая теория необходима прежде всего как инструмент организации жизни субъекта. События в жизни субъекта есть не что иное, как формирование и реализация его представлений о своем месте в окружающей его действительности.

М. Хайдеггер полагает, что событие «дает возможность всему быть самим собой... В слове «событие» звучат «бытие» и «собственность» и «собрание» и «обращение к себе» ... Оно позволяет размышлять о связи свершения и отвержения, обретения и отъятия, освоения и отчуждения, овладения и изъятия, события и забвения» [119, с. 178 – 179].

В.И. Слободчиков видит в «со-бытии» подлинную ситуацию развития. Ребенок входит в событие, самоотождествляется, самоопределяется внутри со-бытия [101]. Единство и противоположность, обособление и отождествление и есть постоянные действующие противоречия события, задающие и направляющие весь ход становления и развитие человеческой субъектности, и есть общий механизм его развития. Сам ход развития состоит в возникновении, преобразовании и смене одних форм собственности, единства, со-бытия другими формами, более сложными и более высокого уровня развития. По мнению некоторых ученых, через понятие «событие» может быть реализована идея коэволюции.

Со-бытие мы рассматриваем как способ совместности и единства, как способ бытия, определяющего образ жизни сообщества и регулирующего связи человека с окружающей его средой.

Образовательное со-бытие, могущее возникнуть вследствие встречи субъекта с культурным фактом и последующим его обозначением, является следствием коммуникационного акта. Оно ни объективно и ни субъективно, его нельзя рассматривать как внутреннее единство его внешних репрезентаций. Образовательное событие невозможно без взаимодействия, оно коммуникативно по природе и предполагает возникновение изменений в субъекте на уровне личностной регуляции его жизнедеятельности.

Таким образом, обозначенный субъектом культурный факт, располагающийся в определенном месте пространства его жизни, становится некоторой устойчивой характеристикой его индивидуального способа жизнедеятельности. Другими словами, образовательное событие влечет за собой изменения в личности образуемого субъекта.

Структура и содержание коммуникативного действия становятся более понятными при использовании предложенных Остином понятий локуционных, иллокуционных и перлокуционных актов [54]. При помощи локуционных актов говорящий выражает свое состояние. В иллокуционном акте говорящий производит действие, высказывая что-либо (обещание, угрозу, команду и т.п.). Перлокуционным актом

говорящий оказывает воздействие на слушателя. В целом все три акта могут быть представлены следующим образом: говорить что-либо; действовать, говоря что-либо; привносить что-то, говоря о чем-либо. Ю. Хабермас [54] показал, что коммуникативные действия – это такие лингвистически опосредованные взаимодействия, в которых все участники преследуют иллокуционные и только иллокуционные цели.

Коммуникативные действия являются более общим видом социального действия. В их многообразии можно выделить беседы, нормативно регулируемые действия и драматургические действия. В результате этих действий субъект может получить эмпирическо-теоретическое знание, формирующееся в результате теоретического дискурса, морально-практическое знание и эстетически-практическое знание, формирующееся в результате эстетической критики.

Основу понимания, таким образом, 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. Подобный подход развивался и в отечественной психологической науке. Так, например, А.Н. Леонтьев [68] и Д.Б. Эльконин [129] писали о том, 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. При этом, как указывается в работах этих ученых, в онтогенезе каждая из сторон поочередно становится ведущей. Несколько позже Д.И. Фельдштейн [114] развил эту идею, указав на возможность (в зависимости от этапа онтогенетического развития) занятия растущим человеком различных позиций в социуме, которые можно обозначить как «Я и Общество» и «Я в Обществе».

Коммуникативное действие лежит в основе процесса появления события, поскольку в нем через иллокуционный акт фиксируются одновременно и цель, и средство ее достижения в единстве процесса их реализации. Таким образом, через иллокуционные акты презентуется система ценностей субъекта. Взаимопроникновение ценностей, происходящее в течение со-бытия, представляет собой деятельность, которую

субъект может реализовать при встрече с культурным фактом его образовательного окружения. Сама по себе встреча с культурным фактом является только предпосылкой со-бытия, которая при стечении благоприятных обстоятельств может развернуться в соответствии с определенной логикой.

Для возникновения со-бытия субъекта и культурного факта из его образовательного окружения необходимо осуществить коммуникативное действие, связанное с реализацией иллюкционных актов. Разворачивание логики инициации и развитие со-бытия предполагают его рассмотрение в связи со свободным и ответственным выбором, осуществленным субъектом в результате диалогического взаимодействия с его образовательным окружением. Оптимальным для этого является случай персонализации культурных фактов, т.е. наличия субъекта, для которого рассматриваемые культурные факты имеют вполне определенное значение, т.е. уже занимают некоторое место в пространстве его жизни.

Культурный факт, рассмотренный в единстве с его носителем, встроенный в его систему ценностей, предстает перед образуемым субъектом как «вещь-для-другого», которая может стать «вещью-для-меня». Подобный переход возможен, но для этого образуемый субъект должен осуществить выбор этой вещи, т.е. перевести культурный факт в вещь, наполнив его индивидуальным значением.

В психолого-педагогических исследованиях существуют различные точки зрения и отношения к проблеме выбора. Так, Д.А. Леонтьев и Н.В. Пилипко пишут, что «...слово выбор у одних психологов является предметом благоговения, переходящего в иррациональный культ, у других – вызывает отвержение по причине той же якобы мистической природы, у третьих за этим словом кроется упрощение и выхолащивание сложной реальности, сведение выбора к определению оптимальной реакции». При этом «понятие выбор чаще употребляется в роли объяснительного конструкта, чем реальности» [70, с. 97].

Мы в дальнейшем своем изложении, вслед за процитированными выше авторами, будем рассматривать выбор как деятельность. Реально выбор может состояться только в том случае, если у субъекта имеется набор возможностей (альтернатив будущей жизни) и критериальный аппарат для их соотнесения. Однако это можно рассматривать скорее как завершающий этап в случае выбора, связанного с личностным развитием. На самом деле для осуществления ответственного выбора необходима

определенная смыслообразующая работа личности, во-первых, для определения спектра всех реальных возможностей (выделения альтернатив) в окружающей действительности и самом себе; во-вторых, для анализа этих возможностей на основании представлений о перспективах личностного роста с последующим выделением явно выраженных критериев (позиций) для соотнесения.

И для первого, и для второго аспектов характерно то, что подобная работа направлена на определение «значения для себя» или «личностного смысла» (по А.Н. Леонтьеву). Она связана с соотнесением элементов образовательного окружения (культурных фактов) с индивидуальными представлениями субъекта, с его жизненным опытом. В процессе такого соотнесения осуществляется семиотическое опредмечивание образовательного окружения, а его результатом является оценочная система субъекта. В оценочной системе субъекта заключены в единстве его уровень пристрастности и возможное (желаемое) предметное содержание рассматриваемого культурного факта. Только после осуществления подобного рода деятельности и достижения поставленных целей можно говорить о готовности личности к ответственному выбору.

Сама по себе такая деятельность или ее часть может быть осуществлена в ходе жизнедеятельности, предшествующей выбору, на основе переживания личностью опыта ее реального действия. Специфика предшествующего опыта непосредственно связана с уровнем сформированности способности человека к выбору, проявляющимся в субъективной готовности осуществлять простой выбор, выбор на смысл и экзистенциальный выбор (табл. 1).

Таблица 1

Типология выбора

Альтернативы выбора	Критерии выбора	
	Есть	Нет
Есть	Простой выбор	Целесообразный выбор
Нет	Средственносмысловой выбор	Экзистенциальный выбор

Простой выбор реализуется субъектом в ситуации сравнения ряда альтернатив по известному ему критерию. Для этого совсем не

обязательно, чтобы этот критерий был четко определен и сформулирован. Достаточно часто критерий бывает ясен просто на уровне интуиции, и этого достаточно.

Смысл простого выбора заключается в определении уровня оптимальности возможных путей осуществления будущей жизнедеятельности, связанной с достижением некоторого определенного результата. В таком выборе субъект определяет, какая из известных и предлагаемых ему альтернатив лучше всего соответствует известному, изначально заданному критерию, с тем, чтобы предпочесть ее всем остальным.

В выборе на смысл как более сложной разновидности выбора критерии для сравнения альтернатив не даны изначально. Поэтому человек сам должен их выработать. К такого рода выбору можно отнести например выбор профессии, супруга, товара и т.п. Субъект должен найти общие основания для сопоставления качественно разных альтернатив, выделив необходимые ему предметные аспекты. В результате должны быть сформированы критерии оценки альтернатив (культурных фактов). Выделенные критерии, или значения различных культурных фактов из образовательного окружения должны быть соотносимы между собой, что возможно только через определение их значимости для дальнейшей жизни субъекта, т.е. через выяснение их смысла для него, каким он себя представляет. Изучение такого типа выборной деятельности осуществляется, например, в рамках исследования потребительского поведения (англ. *consumer behavior*). По сути, перед субъектом стоит задача на смысл, заключающаяся в том, чтобы определить для себя свое индивидуальное значение каждого из альтернативных значений культурных фактов, локализовав их тем самым в определенном месте пространства своей жизни.

Наиболее сложный выбор осуществляется в критических ситуациях, когда субъекту не даны не только критерии сравнения альтернатив, но и сами эти альтернативы. Поэтому он сам вынужден их изобретать, конструировать. При этом изобретаемые альтернативы человек постоянно вынужден соотносить со своим представлением о желаемом будущем, которое может наступить вследствие изобретения и последующего выбора одной из них. Поэтому изобретение альтернатив осуществляется на основании сравнения возможных вариантов будущего и оценки перспектив возможной ответственной реализации созданной и затем выбранной альтернативы.

По сути, это выбор одного из возможных в данный момент вариантов будущей жизни субъекта. Поэтому в нем должны быть реализованы не только те индивидуальные значения, которые существуют для субъекта в момент выбора, но и его представления об их возможном развитии. В таком выборе субъект реализует глобально-обобщенное представление о своей жизни в целом, раскрывающее смысл его существования, его значение для самого себя. Поэтому данный выбор и получил название экзистенциального как выбора способа человеческого самоосуществления.

Наиболее распространенный подход, описывающий процессы простого выбора, разработан в различных вариантах теории принятия решений. В рамках этого подхода выбор обычно рассматривается как один из элементов принятия решения. При этом собственно личностные характеристики субъекта обычно не включаются в анализ, хотя значимость этих компонентов и необходимость их учета признается многими. Поэтому в моделях выбора, построенных в рамках этого подхода, выбор предстает как запрограммированный механический акт, решающий задачи оптимизации на основе заданного алгоритма.

Выбору на смысл соответствуют представления о выборе как об очень сложном процессе, который описывается теорией жизненных миров Ф.Е. Василюка [20], который характеризует выбор жизнедеятельности во внешне легком и внутренне сложном жизненном мире, в котором сталкиваются между собой разные жизненные отношения. Выбор между ними необходим с одной стороны и невозможен – с другой, а потому трагичен. Во-первых, любое жизненное отношение или мотив связаны с некоторой витальной необходимостью и, следовательно, ни от одной нельзя отказаться иначе как ценой дезинтеграции какой-либо формы своей жизни. Во-вторых, отдельные жизненные отношения и мотивы не имеют между собой ничего общего, и поэтому для предпочтения одного другому нет и не может быть рационального основания. Поэтому «подлинный выбор, чистая культура выбора – это лишенный достаточного рационального основания, рискованный, не вытекающий из прошлого и настоящего акт, действие, не имеющее точки опоры» [20, с. 121 – 122]. Это предельный случай. В ситуации же реального выбора аргументы в пользу той и иной альтернативы присутствуют. «Но выбор тем более приближается к своей сущности, чем меньше человек перекладывает груз

ответственности за него, за все эти подсказки или уже готовые решения», — пишет Ф.Е. Василюк [20, с. 122].

Анализируя проблему экзистенциального выбора, Н.Ф. Наумова рассматривает свободный выбор как наиболее рациональную внутреннюю индивидуальную стратегию поведения субъекта в ситуации неопределенности [81]. Она пишет, что «необходимой предпосылкой этой стратегии является обеспеченность индивида экзистенциальными элементами (потребностями, ценностями, логиками, ресурсами) для построения альтернатив выбора и готовности к наибольшему числу вариантов событий. Поэтому стратегическим, свободным выбором мы называем выбор, происходящий в условиях, которые отвечают двум основным требованиям: обеспечивают внутренние личностные послышки для осуществления любой выбранной альтернативы» [81, с. 65].

Мы полагаем, что выбор — это не одномоментный акт, а развернутый во времени процесс, имеющий сложную структуру. Поэтому необходимо его рассматривать как сложно организованную деятельность, имеющую свою мотивационную и операциональную структуру, обладающую внутренней динамикой, чувствительную к особенностям объективной действительности и регулируемую со стороны субъекта. Согласно такому подходу, разработанному А.Н. Леонтьевым и П.Я. Гальпериним, внутренние психологические процессы производны от деятельности, изначально протекавшей во внешнем плане, и сохраняют в себе ее структуру, хотя начальный вид может быть подвергнут редукции.

Деятельностный подход А.Н. Леонтьева послужил основанием для обобщения представленных выше трех разновидностей выбора. Простой выбор в этом случае будет соответствовать редуцированной структуре деятельности выбора, когда ее операционная структура в результате частого повторения полностью автоматизировалась и свернулась. Смысловой выбор, для которого характерна большая степень неопределенности и меньшая возможность обращения к стереотипным реакциям, требует сравнительно развернутой деятельности, которая строится каждый раз заново. Наконец, экзистенциальный, или личностный выбор, требующий построения вариантов возможного будущего, имеет еще более сложную операциональную структуру.

Рассмотрение выбора как деятельности позволяет наметить подходы к проектированию системы средств, повышающих эффективность этой

деятельности, а также определить способы формирования ее навыков, через освоение соответствующих операций.

Технология формирования навыков осуществления простого выбора достаточно детально отработана в теории принятия решений. Мы ее рассматривать не будем еще и потому, что реализацию субъектом простого выбора нельзя рассматривать как событие. В простом выборе задействована та система значений субъекта, которая сформировалась у него еще до момента выбора. Поэтому простой выбор не оказывает формирующего влияния на образовательное пространство и может рассматриваться только как один из путей его презентации.

Деятельность смыслового выбора, с точки зрения ее операциональной структуры, основывается на осознании и личностном осмыслении различных сторон и граней имеющихся культурных фактов и их значений, расширения и упорядочения систем субъективных конструктов, создания новых обобщающих систем отсчета и решении в специально построенных для этого системах координат задач на смысл для субъекта каждой из имеющихся на данный момент альтернатив. Для экзистенциального выбора характерно осуществление подобного рода деятельности (как и в смысловом выборе), исходя не только из оценки наличной ситуации встречи, но прежде всего из видения целостной жизни личности.

При таком подходе смысловой и личностный выбор выступают как внутренняя деятельность по выявлению значений, конструированию оснований и критериев для сопоставления встреченных культурных фактов и осуществлению этого сопоставления субъектом во внутреннем плане.

Итак, освоение субъектом культурных фактов, содержащихся в образовательной среде, переживается им как событие и конституирует тем самым его образовательное пространство. Событие встречи с культурным фактом становится таковым в том случае, если возникает его понимание, являющееся результатом самостоятельного и ответственного выбора, осуществленного на основе диалога образуемого субъекта с субъектом – носителем культуры.

Образовательное пространство как пространство жизни субъекта формируется на основе образовательной среды, культурные факты которой им осмысливаются, т.е. приобретают индивидуальный смысл. Не наполненные индивидуальным смыслом культурные факты образовательной среды

не могут оказывать серьезного определяющего влияния на жизнь субъекта, т.е. не трансформируются в его личностные характеристики.

Общая логика формирования образовательного пространства субъекта предполагает, таким образом, его встречу с культурным фактом, возникновение диалога, который может привести к трансформации субъективной оценочной системы и последующему ответственному выбору. Событие как интегральная характеристика вышеперечисленных моментов связывает жизнь субъекта со встреченным культурным фактом и превращает его из элемента образовательной среды в место, где субъект способен жить как личность.

Образование субъекта как единство процесса и результата при таком представлении можно рассматривать как аналог его движения в образовательном пространстве, направление которого определяется необходимостью решения человеком личностных проблем. В связи с этим образование предстает как культурное оспособление субъекта, связанное с потребностями его личностного развития. Поэтому любое образование есть не что иное, как процесс и результат освоения и созидания субъектом культурно приемлемых способов разрешения им проблем своего существования в некоторой среде, социуме, т.е. своего существования прежде всего как личности.

## **Глава 2. ПРОЕКТИРОВАНИЕ**

### **2.1. Общая характеристика проектирования как человеческой деятельности**

Оценка общемировых тенденций развития образования дает основание утверждать, что сегодня кризис образования фиксируется повсеместно, в обществах, стоящих на самых разных ступенях развития – от доиндустриальных до постиндустриальных, – имеющих самые разные системы образования. С 70-х годов XX века обсуждаются идеи глобального реформирования, рассматриваются всевозможные проекты перехода на новые парадигмы и формы организации образования. Всеобщий кризис образования рассматривается, как правило, в контексте общего кризиса современной цивилизации, поскольку образование является институтом и механизмом производства и воспроизводства ее культурных форм (фактов), конституирующих образовательную среду (Т. Парсонс).

Сложившиеся к настоящему времени особенности проектирования образования не дают возможности однозначно оценить перспективную эффективность создаваемых проектов реформирования образования. Это связано как с отсроченностью во времени явно видимых результатов преобразований, так и с их неочевидностью при использовании традиционных способов проектирования, ориентированных на реализацию прежде всего репродуктивных принципов.

Образовательное пространство можно рассматривать как результат проектирования образования. Оно появляется в ходе деятельного освоения субъектом культурных фактов, презентующих единство мира в его связи с самим человеком. В процессе конституирования образовательного пространства, как было показано в предыдущей главе, осуществляется деятельностное освоение субъектом образовательной среды (культуры), благодаря чему происходит осмысление субъектом мира и своего места в нем. Таким образом создается целостная жизнь личности в соответствующих социокультурных условиях.

Мы полагаем, что полноценное проектирование образования в условиях современной полипарадигмальной культуры возможно только при смене доминирующей репродуктивной (традиционной) ориентации на продуктивные принципы, проявляющиеся в подходе к образовательному

процессу как процессу созидания образовательного пространства субъекта. В этом случае проектирование образовательного пространства связано с целенаправленным изменением действительности в направлении нового, появление которого возможно только при наличии возможностей для свободного и ответственного выбора образуемого субъекта.

Разработка способов практической реализации проектирования образовательного пространства субъекта требует как уточнения представлений о сущности и структуре проектировочной деятельности вообще, так и поиска такого способа рассмотрения и реализации проектирования, который бы создавал условия для развития личностных качеств субъекта, необходимых для его оптимальной жизнедеятельности в условиях полипарадигмальной культурной ситуации.

Проектировочная деятельность, как и любая другая человеческая деятельность, осуществляется на основе представлений человека о действительности и самом себе. При этом проектировщик ориентируется на особую форму знания – «знания о будущем».

Анализ работ по проектированию имеет смысл осуществить с 50-х годов XX века: к этому времени, во-первых, резко увеличилась сложность проектируемых объектов; и, во-вторых, проектная деятельность стала массовой и захватила различные предметные области. В работах как зарубежных ученых, таких как В. Гаспарский, Дж. Джонс, Д. Дитрих, К. Крик, Г. Саймон, П. Хилл, так и отечественных исследователей – Н.Г. Алексеева, В.Я. Дубровского, К.М. Кантора, Б.Ф. Ломова, А.Г. Раппопорта, В.М. Розина, Б.В. Сазонова, В.Н. Сагатовского, В.Ф. Сидоренко, Г.П. Щедровицкого, Э.Г. Юдина основное внимание уделяется:

- выделению основных типов действий, совершаемых в проектировочной работе;
- определению способов анализа этих действий;
- уточнению принципов построения проектировочного процесса, выбора его стратегии и выделения характерных этапов;
- обсуждению возможных позиций субъектов проектирования и условий эффективности деятельности каждого.

В работах Дж. Джонса и В. Гаспарского приводится не менее 15 различных определений процесса проектирования. Одно из самых ранних принадлежит М. Азимову, который полагал, что процесс проектирования – это принятие решений в условиях неопределенности с тяжелыми

последствиями в случае ошибки [41]. При этом в качестве основных черт реализации проектировочного подхода во взаимодействии с действительностью можно выделить следующие:

- непосредственная связь с актуальными потребностями субъектов, участвующих в проектировании, и существующим контекстом объективных условий реализации проектировочного процесса;
- необходимость последовательного принятия субъектом ответственных решений в ходе проектировочного процесса;
- итерационный характер проектирования, проявляющийся в том, что в ходе приближения к удовлетворительному решению приходится многократно моделировать объект и принимать соответствующие решения;
- выраженная ориентация на научные знания, предполагающая постоянную опору на использование научных основ и поиск необходимой научной информации;
- практико-ориентированный характер, проявляющийся в целях и критериях завершенности проектирования, ориентированных на реализуемость объектов;
- интеллектуальный характер;
- информационный характер;
- готовность субъекта использовать оправдавшие себя на практике, но не нашедшие объяснения в науке схемы деятельности, конструкции, технологии, – практиковосприимчивость.

Применение понятия «проектирование» в самой широкой сфере приводит к тому, что отдельные его функции отождествляются с целостным процессом. На проблему взаимоотношения и взаимосвязи понятий «проектирование», «планирование», «моделирование», «прогнозирование» существуют разные точки зрения, и в их поддержку приводятся довольно убедительные аргументы. Мы в своей работе будем исходить из того, что **проектирование, в общем смысле, – это деятельность по созданию и достижению образа желаемого будущего.**

При таком подходе *прогнозирование* как специально организованное научное исследование, направленное на получение информации о развитии соответствующих объектов и его последствиях в целях оптимизации содержания, методов, средств, путей, условий деятельности, может быть рассмотрено как аспект проектирования, который связан со способами

обнаружения тенденций будущего в наличной реальности, опирающейся на логику, интуицию и воображение.

Способ формирования образа будущего, выступающего в качестве механизма перевода нормативной модели на язык конкретных форм деятельности, обычно рассматриваемый как *моделирование*, является моментом проектирования, поскольку связан с созданием схематизированного отражения мысленно представляемой или материально реализованной системы, способной замещать ее таким образом, что ее изучение даст новую информацию об объекте.

*Планирование* понимается как установление целей и совокупности последовательных действий, необходимых для их достижения, реализуемое через стратегическое планирование в форме прогнозов, проектов, планов, программ и тактическое (текущее) планирование, для которого характерны конкретные установки реализаторам выработанной стратегии развития. С точки зрения проектирования планирование является способом формирования представлений о совокупности действий, обеспечивающих последовательность преобразований объекта в целях достижения образа желаемого будущего.

В дальнейшем мы будем опираться на понимание проектирования, вытекающее из этимологии слова «проект» (лат. *projectus* – брошенный вперед), как предельно широкой целостной деятельности, направленной на создание субъектом образа желаемого будущего и его достижение. Проектирование в таком случае может быть рассмотрено с разных точек зрения, при этом его отдельные аспекты будут в большей или меньшей мере явно выражены.

В педагогической деятельности проблема проектирования образования является одной из узловых проблем [3; 8; 9; 16; 17; 21; 31; 44; 45; 60; 64; 66; 74; 82]. Оно рассматривается как культурно-историческая форма деятельности человека по проектированию, что позволяет выделить его методологические основания и соотнести его с общим понятием «проектирование».

Образование, рассматриваемое как процесс, представляет собой движение субъекта в образовательной среде, где он осваивает накопленные культурные факты, наполняя их смыслом, значением для себя. Этот процесс направлен на обеспечение будущей жизнедеятельности субъекта как личности. В связи с этим культурный опыт прошлого должен быть

трансформирован так, чтобы у человека сформировались предпосылки (т.е. способности и готовность) для строительства своей будущей жизни.

Для проектирования характерна конвергентность логико-технологического и ценностного аспектов, которая проявляется в том, что ценностный подход находит свое выражение в целостности и образном характере переработки информации, в эвристичности поиска; а в логико-технологическом подходе преобладают опора на алгоритмические процедуры и ориентация на логически разумный тип мышления.

Согласование ценностной и рациональной составляющих в проектировании реализуется и в том, что Н.С. Розов называет ценностным прогнозированием, и в «алгоритме изобретения» Г.С. Альтшуллера [4]; и в методологии проектирования «мягких систем», где системный анализ прилагается к нетрадиционным объектам.

Основными моментами проектировочного процесса являются следующие: зарождение замысла; разработка проекта, выражающего его замысел; реализация проекта. К этим моментам можно свести позицию Я. Дитриха [42], который, как и П. Хилл, выделял специфические приемы: декомпозицию, т.е. расчленение; синтез, т.е. соединение частей по-новому; изучение последствий от практического внедрения.

Однако видение проектирования как процесса, сводимого к временной последовательности этапов, не является единственным. Так, Н.Г. Алексеев, Э.Г. Юдин [2] рассматривают проектирование в связи со структурой деятельности, т.е. как совокупность способов и средств этой деятельности, выстроенной не во времени, а в логике ветвления дерева целей. А по мнению Б.Ф.Ломова, проектирование по своей сути комплексно, а потому линейности мышления для него недостаточно [72].

Дж. Джонс [41] выделяет три ступени проектирования: дивергенцию, трансформацию, конвергенцию. Различие между ступенями связано с приоритетностью разных целей. Для ступени дивергенции характерна неустойчивость, условность целей, установка на критическое воспроизведение и разрушение стереотипов, использование широких метафор и далеких ассоциаций. Трансформация связана с упорядочением поля поиска, концептуальным структурированием, с поиском языка задачи, пригодного для ее целостного и полного выражения. Здесь выделяются альтернативы и параллели в решении. Конвергенция проявляется в настойчивом и жестком усечении проектного поля, сокращении числа альтернатив, детализации отобранных моделей и т.п.

При анализе феномена проектирования внимание сосредоточивается на диагностике тех потребностей, которые оно должно удовлетворить; постановке, на основании этого, проектировочных задач; на разработке концепций и проектировочных решениях, способах выбора проектировочных решений, средствах реализации концепций, методах оценки эффективности проектов [29].

Предметная область той или иной потребности субъекта задает потенциальное многообразие целей в реализации его проектной деятельности. Действенность проектирования как семиотического изготовления предмета зависит, таким образом, от того, насколько он сможет удовлетворить основные потребности человека на актуальном для него уровне.

Такое положение может быть обеспечено правильным пониманием проектировщиком других людей. Понимание другого человека предполагает проникновение в его потребностно-мотивационную сферу при помощи механизмов идентификации и рефлексии. При этом успешность идентификации (отождествления) напрямую зависит от знания проектировщиком как основных условий жизни этого другого, так и его переживаний по этому поводу. Рефлексия же предполагает отслеживание проектировщиком своих собственных эмоций и чувств, сопровождающих проживание самого процесса проектирования. Наиболее близкими к данной позиции являются разработанные К. Роджерсом представления об эмпатии, конгруэнтности и принятии как необходимых условиях реализации клиентцентрированного психотерапевтического процесса. С позиций же организации проектирования адекватное понимание другого человека, для которого первоначально осуществляется семиотическое изготовление продукта, означает не что иное, как получение реального заказа на продукт.

Когда «заказчик» персонифицирован, тогда и появляется возможность уточнить особенности желаемого им предмета. В противном случае главную роль в формировании образа желаемого будущего начинают играть прогностические способности проектировщика, который осуществляет целеполагание «на свой страх и риск». Целеполагание представляет собой творческий акт, поскольку для его реализации требуется воображение, в ходе применения которого осуществляется изготовление необходимого продукта на уровне образа. И только после этого появляется

возможность осуществить проработку системы средств, обеспечивающих непосредственное изготовление продукта.

Проектирование как самостоятельная деятельность возникает внутри сферы «изготовления продукта» по мере усложнения семиотической составляющей мыслительной деятельности, обеспечивающей процесс изготовления. Основные функции проектирования связаны с организацией изготовления продукта, созданием представления его отдельных планов (свойств), выбором лучшего варианта изготовления продукта и т.п. Таким образом, проектирование является результатом разделения труда между конструированием и непосредственным изготовлением товара.

Цель самостоятельной проектной деятельности, появившейся в результате такого разделения труда, заключается в разработке изделия (продукта) в семиотическом плане на основе использования существующих знаний и представлений. Логика проектирования разворачивается в процессе совмещения противоположностей наличной и желаемой ситуаций в мыслительном эксперименте. Само «изготовление» требуемого продукта состоит при таком подходе из проектирования (семиотического изготовления) и непосредственного изготовления продукта по созданному проекту.

Появление проектирования является необходимым моментом в существующей логике развития способов удовлетворения человеческих потребностей. В самом начале это был просто поиск или изготовление объекта с необходимыми предметными свойствами, т.е. вещи, способной удовлетворить потребности субъекта. В случае усложнения потребного предмета (системы свойств) возникает необходимость в его предварительно семиотическом изготовлении – этапе проектирования, который, естественно, должен предшествовать непосредственному изготовлению.

Таким образом, проектирование предполагает семиотическое создание продукта, предваряющее его изготовление, после которого у человека возникает возможность удовлетворить при помощи этого продукта какую-либо из своих собственных потребностей или потребностей другого человека.

Выбор средств реализации выделенной предметности является одним из ключевых моментов проектирования. Средства достижения предметности представляют собой систему действий, которые необходимо совершить для реализации проекта. Сами по себе средства можно рассматривать как выработанные в ходе общественно-исторического развития

определенные способы воздействия человека на окружающую действительность, являющиеся достоянием культуры.

Определение путей (средств, способов) достижения желаемого будущего (цели проекта) зависит в общем случае от систематизированных представлений проектировщика о мире и месте человека в нем, т.е. от его профессиональной и социальной компетентности, в которой в «снятом виде» (Г.В. Гегель) присутствует его реальный опыт в деятельности по преобразованию материальной и идеальной действительности.

Отработанную профессионалами соответствующего профиля систему средств гарантированного достижения поставленных целей, т.е. того или иного образа желаемого будущего, называют технологией (греч. *techné* – ремесло, искусство, *logos* – разум, порядок). Знание технологии достижения определенных целей дает субъекту возможность с высокой степенью вероятности достичь желаемого результата в деятельности, что, в свою очередь, повышает реалистичность создаваемого им проекта.

В существующих представлениях о технологии как о системе средств достижения целей можно выделить несколько значимых признаков. Во-первых, технология ориентирована на достижение качественно определенной цели. Во-вторых, расчленена на ряд элементарных операций, или составных частей, последовательная реализация которых гарантирует достижение поставленной цели. В-третьих, достижение цели возможно только при условии выполнения действий в определенном порядке. В-четвертых, организационное единство технологии основано на сознательном характере ее происхождения.

Создание технологии – далеко не простой процесс, требующий от проектировщика исчерпывающего знания соответствующей деятельности. Поскольку для того, «чтобы деятельность получила право называться технологией, необходимо, чтобы она была сознательно и планомерно расчленена на элементы, реализующиеся в определенной последовательности» [107, с. 187]. При этом строго необходимо, чтобы выделенная в ней последовательность операций или элементов была системно организована в соответствии с целевой структурой исходной деятельности [104].

Одно из основных требований к технологии заключается в том, что она должна быть инвариантна по отношению к реализующему ее субъекту.

Так, С.А. Соловьев и В.М. Соковин подчеркивают, что «технология без повторения, без воссоздания определенных структур без инварианта быть не может» [104, с. 20]. Именно поэтому применение технологии должно давать определенную гарантию достижения поставленной цели независимо от аксиологических (личностных) характеристик субъекта деятельности. При этом основным детерминирующим фактором успешности деятельности субъекта является уровень владения им технологией, т.е. его соответствующая профессиональная компетентность. Другими словами, с точки зрения технологии для успеха деятельности не имеют никакого значения личностные характеристики субъекта, который ее реализует.

Проектирование образовательного пространства с определенным допущением можно считать социальным проектированием, поскольку оно направлено на создание условий для взаимодействия социальных субъектов с целью воспроизводства и развития существующих культурных форм.

Поиск средств проектирования образовательного пространства в связи с этим направлен на предвидение необходимых действий по осмыслению культурных фактов, входящих в образовательную среду, которые должен совершить субъект. Средства должны обеспечить включение значения культурного факта образовательной среды в систему индивидуальных значений субъекта, в его сознание. Как было показано выше, подобная задача может быть решена только самим субъектом на основе сознательного и ответственного выбора.

В отличие от технологии создание образа желаемого будущего, осуществляемое через процесс постановки целей (особенно в случае социального проектирования), имеет явно выраженный аксиологический характер. В образе желаемого будущего и целях деятельности субъекта проектирования (проектировщика) соответственно отражаются его жизненные ценности и пристрастия, которые презентуются через его потребностно-мотивационную сферу.

При этом ни цель проектирования сама по себе, ни средства ее достижения изолированно друг от друга не могут дать однозначного представления о системе ценностей проектировщика, о глобальном смысле предполагаемой деятельности. Абсолютизация роли любого из моментов проектирования (цели или средств) приводит к потере его ценностного смысла. Значимость цели не может оправдать использование

неправедных средств. На это обстоятельство указывали многие гуманисты. Так, общеизвестна позиция Ф.М. Достоевского, который устами Ивана Карамазова говорил о недопустимости счастья всего человечества в обмен на «слезу невинного ребенка». С другой стороны, и средства невозможно рассматривать независимо от тех целей, на достижение которых они могут быть направлены. В подтверждение этому можно привести многочисленные примеры, связанные с жизнью профессиональных создателей средств (ученых), которые переживали личную трагедию, когда сталкивались с фактами использования созданных ими средств совсем не для тех целей, о которых они мечтали.

В связи с этим особую важность в настоящее время приобретает проблема соотношения образа желаемого будущего и способов его достижения. По своей сути, данная проблема является проблемой соотношения цели и средств. Каждый человек, предпринимая какие-либо действия, вынужден (прежде всего для самого себя) ответить на вопрос: «Оправдывают ли поставленные цели средства, которые выбираются?» Эта задача в деятельностном подходе А.Н. Леонтьева получила название «задача на смысл». Решая ее, человек вынужден не только выбирать средства достижения поставленных целей, но и определять, насколько те или иные средства допустимо использовать в данной ситуации. Другими словами, он должен ответить на вопрос: «Соответствуют ли эти средства тому, что я разрешаю себе использовать в своих взаимодействиях с миром и самим собой?» Ответить на подобный вопрос только на основе использования объективных научно обоснованных критериев невозможно. Решение этой проблемы требует привлечения критериальной системы, построенной на ценностных основаниях, в которых отражены пристрастия человека, отвечающего на такой вопрос.

Проектирование представляет собой целостный процесс полагания субъектом целей и средств их достижения. Важно отметить, что формулировка целей и определение средств осуществляются в единстве. При такой постановке вопроса становится ясно, что, с одной стороны, цели не должны и не могут оправдывать средства, а с другой – средства становятся ценностью для человека только при соотношении их с целями, которые с их помощью могут быть достигнуты.

Понимание решающей значимости этого обстоятельства возможно только при рассмотрении проектирования в общем контексте человеческой деятельности. В структуре деятельности, в плоскости ее регуляции,

согласно А.Н. Леонтьеву, выделяются следующие элементы: мотивы (предметы, способные удовлетворить потребность); цели (промежуточные состояния субъект-объектного взаимодействия, направленного на реализацию мотива); условия (сопутствующие деятельности обстоятельства, учет которых необходим при постановке целей).

Проектирование представляет собой деятельность по выделению в окружающей действительности предметов, способных удовлетворить потребность человека, и определению средств, т.е. способов или необходимых для достижения желаемого предмета промежуточных состояний с учетом складывающихся обстоятельств или условий. Смысл деятельности для ее субъекта раскрывается через соотношение мотива и цели: А.Н. Леонтьев называл это личностным смыслом. В отношении мотива и цели проявляются пристрастия субъекта деятельности, так как оно фиксирует то, чем готов человек пожертвовать, на что он готов пойти ради предмета своей потребности. Таким образом, в характере соотношения цели проектирования и средств ее достижения содержится ценностная суть самого проектировочного процесса.

В проектировании субъектом осуществляется выбор, причем двойной: выбор цели и выбор средств. В оценке субъектом альтернатив реализуются ценностные основания его существования. Именно поэтому проектирование не может быть нейтральным по отношению к самому проектировщику и другим людям. Это дает основания для того, чтобы говорить о любом проекте как об авторском, т.е. принадлежащем конкретному человеку и выражающем его позицию в отношениях с миром.

Решаемая в ходе проектирования проблема мироустройства является несущим модулем культурно-исторической ситуации. В состоянии неопределенности, когда вероятность изменений очень велика, значимость данной проблемы возрастает до уровня смысложизненного самоопределения как отдельного человека, так и культуры в целом. При этом проблема проектирования будущей жизни должна быть решена прежде всего в сознании человека, для которого мир, существовавший ранее, теряет свою осмысленность. Проектирование является следствием возникновения у человека желания расширить границы мира, в котором он существует. Это желание сопровождается потерей человеком прежних смысла и цели своей жизни, а потому является основой для возникновения его поисковой активности.

Наличие этих проблем и необходимость их решения сегодня как никогда ранее осознается многими мыслящими людьми. Они инициировали актуализацию определенных сфер раздумий человечества, таких, как, например, этика ученого, куда входят различные проблемы – от биоэтики и эвтаназии до уфологии и т.п. Сложность вопросов, которые ставят перед собой люди, озабоченные соотношением целей и средств, часто приводит к тому, что они отказываются от своей профессиональной деятельности, поскольку считают, что ее результаты можно использовать для нанесения вреда человечеству.

## 2.2. Типология и парадигмы проектирования

Сложившаяся в настоящее время проектная деятельность представляет собой, по мнению В.Ф. Сидоренко, «сложно организованную систему взаимодействия различных специальностей, функционально связанную с системами управления, планирования и производства товара. Она к тому же является особым рода производством проектной документации, в языке которой предвосхищается желаемый и предназначенный к осуществлению образ будущего объекта – вещи, предметной среды, системы деятельности, образа жизни» [100, с. 87].

Проектирование начинается с творческого акта целеполагания и одновременного моделирования широкого социокультурного контекста проекта, в котором поставленная цель проектирования проблематизируется относительно средств ее реализации. Таким образом, проектная деятельность помимо целевой (создание проекта) интегрирует в себе, по мнению В.М. Розина, как коммуникативную функцию, или функцию связи заказчика, проектировщика и потребителя, так и объектно-онтологическую функцию, обеспечивающую внутри процесса проектирования как разработку, так и создание проектируемого объекта [90].

В создании предметной среды реализована коммуникативная функция проектирования, которая через предметы обеспечивает связь между отдельными людьми. Взаимоотношения между людьми и предметами, их окружающими, созданными человеком, являются результатом человеческой деятельности, поэтому их можно с полным основанием отнести к категории «культура». В связи с этим проектность можно рассматривать как типологически особую структурно определенную характеристику состояния культуры. Это создает основания

для того, чтобы говорить о месте проектирования в культуре как таковой. На самом деле, культура как рукотворная природа, во-первых, появляется в результате проектирования и реализации проектов отдельных субъектов и, во-вторых, представляет собой глобальный прототип для любого проекта, т.е. задает некий про-образ желаемого будущего в единстве целей и средств их достижения.

Анализируя отношения между проектированием и культурой, А.Г. Раппапорт пишет: «Культура как мир наличных форм и смыслов оказывается и материалом и средством проектирования. Здесь часть культуры, проектная культура используется для трансформации других частей (объектов проектирования), а весь механизм можно было бы описать как частичную трансформацию культуры под ее же контролем... Локализация проектирования в таком случае диктуется тремя обстоятельствами:

- реальными возможностями осуществления проектов;
- сопротивлением культуры проектной экспансии;
- внутрипроектной рефлексией в рамках проектной культуры» [89,

с. 327].

Таким образом, реально граница между проектированием и культурой дана сознанию как раз в проектной культуре, во внутри-профессиональной рефлексии. Идея границы не просто присутствует в проектной культуре, но и определяет как раз ее «культурный статус» и целостность.

В концепции проектной культуры (Б. Арчер, О.И. Генисаретский, Дж. Джонс, А.В. Прохоров, А.И. Ракитов, К.Э. Ралогов, В.Ф. Сидоренко и др.) ведущей идеей является идея создания природо- и человекообразной культуры. В проектной культуре предметом изучения является мир, созданный человеком. Основным методом исследования в проектной культуре является моделирование и создание образцов. Главные ценности проектной культуры – это целесообразность, практичность, изобретательность, выразительность, соответствие назначению. Проектная культура – это культура, в которой стало возможно осознание проекта или протопроекта, лежащего в основе всякой культуры, и в которой становится возможной деятельность по созданию нового, иного проекта культуры, т.е. сама культура становится объектом проектирования. Происходит распространение деятельности проектирования на все сферы общественной жизни. Главную особенность проектной культуры

составляет проектирование «должного» взамен «существующего» (причем не только в материальной, но и в духовной сфере). Процесс проектирования становится образом жизни современного общества, способом его существования и выживания. Всякое проектирование, в какой бы сфере и в какой бы форме оно ни осуществлялось, является, по существу, социокультурным процессом. Эта мысль о всеобщности проектирования в современном мире возникает и развивается в рамках философии и культурологии, с одной стороны, и в рамках методологии проектировочной деятельности – с другой.

Генезис проектирования в рамках культуры непосредственно связан с характером субъект-объектного взаимодействия, т.е. с тем, что в системе этого взаимодействия рассматривается в качестве фактора, детерминирующего весь процесс проектирования. С выделением детерминирующего фактора в субъект-объектном взаимодействии связано решение проблемы принятия ответственности за проект.

В проекте, реализуемом в единстве целей и средств их достижения, человеку являются смыслы его нового человеческого существования. Именно поэтому определенный способ миропонимания является главным детерминирующим фактором ориентации на тот или иной способ проектирования или парадигму. Парадигмальную ориентацию в рассмотрении способов проектирования необходимо отличать от существующих типологий, в основе которых лежит один или несколько признаков проектирования, а не его целостный образ (образец, или «парадигма», по Т. Куну).

В зависимости от сферы приложения и продукта Н.Г. Алексеев выделяет три типа проектирования:

- 1) идеальное проектирование, в основе которого лежит идеализация бытия, передающаяся в культуре в виде мифов;
- 2) социальное проектирование, основу которого составляет структурное преобразование социальной системы по схеме «идея–вещь»;
- 3) социокультурное проектирование, связанное с выращиванием принципиально новой мыследятельности, за счет которой и осуществляется процесс преобразования по схеме «замысел – реализация – рефлексия» [2].

В основе типологии А.Г. Раппапорта лежит объект проектирования (вещь, система «человек+вещь», человек). Данный исследователь выделяет следующие типы проектирования [89]:

- 1) морфологическое проектирование, или проектирование вещей;
- 2) социальное проектирование, связанное с проектированием организаций, сложных социально-морфологических объектов, включающих человеческие и машинные компоненты (города, системы обслуживания);
- 3) экзистенциальное проектирование, т.е. темпоральное проектирование человеческого Я в процессе построения своей судьбы.

Согласно мнению А.Г. Раппапорта, ограничения проектирования определяются двумя векторами – знанием цели и смысла проектирования и знанием возможностей и степени способности к производству проектных трансформаций [89].

Типологии проектирования нововведений рассматривал и Б.В. Сазонов, который связывал выделение основных типов проектирования со следующими аспектами:

- 1) с особенностями жизни проектируемого объекта, соотнесенного с продолжительностью жизни проекта и его модификации в процессе функционирования;

- 2) со способом включения проектировочной деятельности в общий инновационно-деятельностный контекст, а также с организационным строением самой проектировочной деятельности, которое находит отражение в строении объекта проектирования;

- 3) с характером тех образований, которые не являются непосредственным объектом проектирования, но могут быть рассмотрены и в более широком контексте как средства воздействия на более широкую объектную область.

На основе совокупности выделенных критериев Б.В. Сазонов выделяет четыре типа проектирования нововведений:

1. Разовое (финальное) проектирование предполагает, что определенное новшество создается по данному проекту и далее эксплуатируется до износа.

2. Перманентное (адаптационное) проектирование ориентируется на то, что условия функционирования произведенного согласно проекту изделия-новшества будут меняться по тем или иным причинам (развитие среды жизни новшества в ходе исторического времени, региональные особенности среды).

3. Поколенное проектирование (планово совершенствующее свой объект) строится на том, что определенное новшество, которое, как

правило, носит радикальный характер, последовательно модернизируется и переходит при этом от одного поколения к другому.

4. Мутационное проектирование – регулярное допроектирование новшества, вызванное достаточно случайными, внешними по отношению к исходной задаче изменениями запросов потребителей и их состава.

Различные варианты проектировочного мышления (парадигмы) могут сосуществовать в рамках той или иной культуры. Однако, в зависимости от культурно-исторических особенностей переживаемого времени, одна из парадигм может занимать доминирующее положение по отношению к остальным. Это проявляется в том, что подавляющее большинство проектов создается субъектами, которые реализуют в своей деятельности определенную парадигму проектирования. Проекты же, создаваемые в другой парадигме, как правило, обществом не принимаются, их авторы зачастую подвергаются ostracism, а результаты их работы могут сознательно или несознательно замалчиваться. Этому в человеческой истории можно найти множество примеров.

Данное обстоятельство объясняется тем, что образ мира как образ жизни, моделируемый в проекте и выражающий идеалы и потребности человека и общества, должен представлять собой, по сути, указание на создание определенной культуры, т.е. всей системной совокупности целей и средств, при помощи которых возможно построение желаемого человекообразного предметного мира.

В единстве целей и средств проектирования, в их взаимоотношении проявляется смысл проектировочной деятельности с позиций существования человека. Характер этого соотношения определяет границы ответственности проектировщика за результаты его деятельности и три варианта парадигмы проектирования.

В первом варианте, получившем название канонического проектирования, ответственность за результаты проектирования целиком и полностью возлагается на данные свыше предписания – канон. Создатель же проекта отвечает только за отклонения от требований канона.

Каноническое проектирование характерно, например, для средневековой европейской культуры. В ней канон, и прежде всего христианский, выступал в качестве доминирующей парадигмы проектирования. Его основные проектные функции были следующими: во-первых, канон выступал в качестве идеального образца, который не подлежал какому-либо изменению; во-вторых, канон задавал определенную

смысловую целостность, т.е. задавал представления о мире и месте человека в нем всеохватно, во всех возможных его проявлениях и свойствах; в-третьих, канон детерминировал общий план возможной формы действительности или языка предметного формообразования.

Как уже указывалось выше, наличие в деятельности проектировочного этапа предполагает самим фактом своего существования то, что ответственность за результат деятельности по изготовлению того или иного предмета несет тот, кто его задумал или, другими словами, спроектировал, т.е. тот, кто посчитал возможным существование данного предмета. Таким образом, идея Бога как самого первого проектировщика жизни на Земле отчасти снимает с человека (поскольку он – творение Бога) всю полноту ответственности за результаты его деяний в том случае, если они не противоречат тому порядку, который установил Первотворец.

Для второго варианта проектировочного мышления характерно то, что «любой объект представляется как система элементов, связанных потоками материала, энергии и информации. Разрабатывая способы количественного измерения состояний элементов системы и параметров потоков, исследователи получают возможность формального описания системы в виде совокупности математических зависимостей, систем уравнений, диаграмм и блок-схем, в которых выражаются связи между состояниями элементов и характеристиками потоков» [89, с. 352]. Это – системотехническое проектирование, оно связано с созданием (моделированием) различного рода процессов и явлений, в основном естественно-технического характера. В системотехнической парадигме границы ответственности проектировщика определяются возможностями современного ему знания. Поэтому он не может отвечать за то, о чем никто не мог знать. Таким образом ответственность проектировщика ограничена уровнем современных ему знаний, а потому не имеет личностного характера. Поэтому в случае неудачного проекта подвергается сомнению профессионализм проектировщика, но никак не его личностные качества.

Цель проектировочной деятельности в Новое время заключается в том, чтобы на основе научно проверенных данных разработать изделие (продукт) в семиотическом плане. При этом логика проектирования разворачивается в процессе совмещения противоположностей наличной и желаемой ситуаций в мыслительном эксперименте. Само «изготовление» требуемого продукта состоит при таком подходе из проектирования

(семиотического изготовления) и непосредственного изготовления по созданному проекту.

Продуктом проектировочной деятельности является проект, руководство по достижению желаемого, на основе которого организуется деятельность изготовления продукта. Цель проектирования заключается не только в семиотическом создании объекта, удовлетворяющего определенным требованиям, т.е. обладающего некоторыми нужными человеку (проектировщику) качествами, но и в создании достаточно подробных и систематических указаний по его изготовлению – технологии.

Одним из условий эффективного проектирования в Новое время становится возможность обращаться к создаваемому в конкретном материале объекту в целях верификации его свойств практикой. В проектировании это можно обеспечить благодаря использованию накопленного опыта в форме теоретических и опытных знаний.

Попытки переноса системотехнического подхода в практику социального проектирования столкнулись с рядом трудностей. В социальном проектировании одним из основных элементов является человек, мышление которого в рамках этой парадигмы должно рассматриваться по аналогии с работой машины. А это, как известно, далеко не одно и то же. Кроме того, для развития социальных систем характерны «...конфликтные отношения, в которых становится актуальным обращение к ценностям и в ходе которых нормативные отношения могут существенно изменяться, рефлексивно переоцениваться» [89, с. 355].

Практика проектирования в системотехнической парадигме предполагает отработанную систему критериев выбора нужного решения из некоторой совокупности возможностей. А.Г. Раппапорт пишет в связи с этим: «Мышление проектировщика в рамках кибернетической и системотехнической парадигмы обычно представляют как эвристический выбор одной из возможных альтернатив решения задачи. Такое представление предполагает потенциальное наличие множества возможных решений (множество выбора) и четкую операциональную определенность критериев выбора. Оба этих требования, как правило, не выполнимы в проблемной проектной ситуации» [89, с. 355]. Это является серьезным возражением против возможности реализации социального проектирования в системотехнической парадигме, поскольку ситуации социального проектирования имеют, как правило, проблемный характер. Под проблемностью ситуации имеется в виду то, что, разрешая ее, мы в

состоянии учесть только определенную ограниченную совокупность частных параметров; при этом, как правило, не учитываются другие не менее значимые параметры. На это указывается в различных исследованиях, посвященных структурным изменениям в организациях.

Данные обстоятельства требуют изменения подхода к проектированию, т.е. замены системотехнической парадигмы проектирования на нечто иное. Такой парадигмой может стать деятельностная парадигма, в основе которой лежат общие представления о специфически человеческой деятельности как о способе реализации субъект-объектного взаимодействия. На это обстоятельство указывает и А.Г. Раппапорт, когда пишет о том, что «в качестве основы этой парадигматики выступают модели, понятия и средства теории деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Г.П. Щедровицкий и др.), а также модели и понятия методологических теорий, строящихся на деятельностной основе» [89, с. 359].

Реализация проектирования в этой парадигме предполагает то, что ответственность за результаты деятельности полностью возлагается на проектировщика. Это связано с тем, что, в отличие от первых двух вариантов, где основой для выбора в ходе проектирования служили внесубъектные критерии (в первом случае – канон, а во втором – объективное знание), здесь возникает необходимость в использовании критериев ценностного характера, в которых выражается пристрастность субъекта. В результатах проектировочной деятельности представлен, таким образом, во всей своей полноте сам проектировщик, поэтому он и несет всю полноту ответственности.

Феномен, связанный с делегированием человеком ответственности за события, детерминированный изменениями, происходящими в его собственной жизни и жизни других людей, имеет специфические формы проявления в разных социокультурных контекстах. Именно поэтому любым существенным социокультурным изменениям предшествуют изменения в сознании отдельного человека в связи с этим феноменом.

Принятие человеком на себя ответственности за то, что с ним происходит в жизни, означает то, что он проектирует свою жизнь в деятельностной парадигме. Благодаря этому человек создает для себя новые жизненные смыслы, возникновение которых повышает его личностную значимость для самого себя, и тем самым, устойчивость его Я-концепции.

Такого рода проектирование возможно только при помощи особого мышления, которое несет определенную культурную функцию, заключающуюся в проблематизации ценностей, идеалов и культурных образцов, выражающих замысел и пути формообразования мира по законам красоты и гармонии.

Постановка проблемы, инициирующей деятельностное проектирование, возможна только в результате рефлексии и последующей критики, направленной на расширение границ известной социокультурной ситуации. Проблема становится задачей после того, как она формулируется на новом проектном языке с выделением предмета и средств деятельности.

Таким образом, деятельностное проектирование возможно реализовать только при помощи особого мышления, имеющего целостный характер. Такое мышление несет определенную культурную функцию, которая заключается в проблематизации ценностей, идеалов и культурных образцов, выражающих замысел и пути формообразования мира по законам красоты и гармонии. В ходе такого рода проектирования у самого проектировщика происходит формирование критериальной основы, необходимой для осуществления самостоятельного и ответственного выбора в проблемных ситуациях.

Сама по себе постановка проблемы социального проектирования возможна только в результате рефлексии социальной практики и последующей ее критики, направленной на расширение границ известной социокультурной ситуации. И уже после этого возможно выделение типа задачи и средств ее решения, которое предполагает на следующем этапе включение функции стандартизации, направленной на выявление нормы. Так в культуре закрепляется опыт, стандартизируется деятельность, что, в свою очередь, приводит, как уже отмечалось выше, к появлению тех или иных профессий.

Проектная деятельность по своей онтологической сути не имеет узко направленной предметной специализации, в своем развитии она преодолевает ее. С позиций феноменологии, некоторым обобщенным прообразом проектной деятельности является дизайн как деятельность, в которой успешно преодолевается ограниченность предметной специализации.

В этом смысле деятельностное проектирование, проблематизирующее сложившиеся нормы, является предельной фазой развития проект-

ной культуры, на которой культурный герой, искупая первородный грех проектирования (отказа от традиции путем создания канона), в своем творческом дерзании обуздывает контркультурную энергию трикстера и обращает ее на благо развития культурного процесса.

Основной нормой такого рода проектировочной деятельности является красота, воплощенная в практическом деянии. «Красота спасет мир» – эти слова Ф.М. Достоевского могли бы стать выражением смысла основного тезиса деятельностного подхода в проектировании.

Таким образом, теоретико-методологический анализ проектирования дает возможность выделить различные основания и подходы в создании типологии проектирования. Рассматривая в качестве основания способ мыследеятельности проектировщика, можно выделить идеальное, социальное и социокультурное проектирование (Н.Г. Алексеев). На основе различий в объекте проектирования выявляется морфологическое, социальное и экзистенциальное проектирование (А.Г. Раппапорт). Использование комплексных критериев дает возможность говорить о четырех типах проектирования нововведений: разовом, перманентном, поколенном и мутационном (Б.В. Сазонов). Как целостная деятельность проектирование определяется системой мотивов и целей, характер которых, соотношение между ними, а также способы реализации задают образец («парадигму», по Т. Куну) проектировочной деятельности. Три выделенные парадигмы проектирования: каноническая, системотехническая и деятельностная (К.М. Кантор), являясь, в соответствии с концепцией «проектной культуры», средством ее развития, могут быть преимущественно реализованы в определенной культурной ситуации. В условиях полипарадигмальной культуры субъекту делегируется право свободного и ответственного выбора, реализация которого возможна только в деятельностном проектировании.

Проектность современной культуры, воплощаясь в деятельностной парадигме проектирования, в максимально возможной степени ориентирована на свободу проектировщика и его ответственность за результаты своей деятельности, без которых в условиях полипарадигмальности культурной ситуации невозможно нормальное существование и поступательное развитие общества и человека.

### **2.3. Проектирование образовательного пространства: возможности и ограничения**

С целью поиска и выявления возможностей проектирования образовательного пространства субъекта мы рассмотрим основные подходы к проблеме проектирования в педагогической науке и практике, затем, опираясь на положения, изложенные ранее, попытаемся соотнести задачу, связанную с проектированием образовательного пространства субъекта, с существующими представлениями о педагогическом проектировании и на основании этого определить свою позицию, которую в дальнейшем мы предполагаем реализовать.

Во всем многообразии работ по педагогическому проектированию, ориентируясь на сферу его приложения, условно можно выделить две группы: 1) работы, в которых осуществляется социально-педагогическое проектирование (Л.В. Байбородова, С.М. Баташова, О.Г. Важнова, Р.Г. Каменский, Е.А. Крюкова, З.Ф. Мазур, М.Г. Мерзлякова, А.М. Моисеев, С.Л. Паладьев, О.Г. Прикот, В.Е. Радионов, В.З. Юсупов и др.); 2) работы по изучению дидактического проектирования (Н.А. Алексеев, В.С. Безрукова, Г.В. Девяткина, В.Г. Иванов, Г.Л. Ильин, В.М. Монахов, А.М. Пырский, М.П. Сибирская, Э.Г. Скибицкий, Н.Н. Суртаева, Ю.К. Чернова и др.). При этом основные методологические подходы к педагогическому проектированию, на которых базируются эти исследования, раскрываются в работах Н.Г. Алексеева, О.С. Анисимова, Ю.В. Громыко, Е.С. Заир-Бек, Г.Л. Ильина, В.В. Краевского, Л.И. Левиной, Е.И. Машбица, О.Г. Прикот, М.И. Рожкова, В.А. Слостенина, А.П. Тряпициной, Г.П. Щедровицкого и др.

При определенной близости в понимании феномена «проектирование» в различных исследованиях по педагогическому проектированию авторы по-разному трактуют этот термин. В исследованиях отечественных и зарубежных ученых приводятся различные определения проектирования, при этом в качестве ведущих и подчиненных аспектов выделяются разные его элементы.

Так, Н.Г. Алексеев указывает на два основных, на его взгляд, момента в проектировании: идеальный характер действия и его нацеленность на появление чего-либо в будущем. Он пишет о проектировании как о деятельности, под которой понимается в предельно сжатой характеристике промышление того, что должно быть [2].

В отличие от Н.Г. Алексеева, Л.В. Байбородова, О.Г. Важнова, М.И. Рожков [8] рассматривают педагогическое проектирование преимущественно как определение путей достижения поставленной педагогической цели, которые составят основу будущей педагогической технологии. При этом они считают, что проектировать в педагогике – значит на основе прогноза создавать такие технологии, использование которых при построении реального педагогического действия должно способствовать достижению поставленной цели, при этом происходит развитие всех участников педагогического процесса. Обращает на себя внимание то, что авторы фиксируют направленность проектировочной деятельности на изначально поставленную цель, а также на ее основной результат – технологию, которая предвосхищается научно обоснованным прогнозом.

На сходных технологических позициях находится и В.С. Безрукова, которая полагает, что «педагогическое проектирование – это разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов», а потому «в процессе и посредством проектирования создается педагогическая технология, обеспечивающая развитие участников педагогического процесса» [12, с. 96].

Рассмотрение проектирования с позиций создания технологии как определенной системы действий, гарантирующих достижение поставленной цели, характерно для многих исследователей (В.С. Безрукова, О.Г. Важнова, Г.В. Девяткина, Т.П.Дегтярева, Е.А. Крюкова, В.М. Монахов, А.М. Новиков, А.М. Пырский, П.Е. Решетников, М.И. Рожков, С.Н. Семенов, В.В. Сериков, М.П. Сибирская, В.А. Слостенин, Е.И. Смирнов, Е.Н. Степанов, Е.В. Ткаченко, Ю.К. Чернова и др.). Так, например, Е.А. Крюкова, выделяя следующие этапы в проектировании: «1-й этап – разработка замысла – общего представления о системе факторов, обеспечивающих достижение цели; 2-й этап – постановка цели с учетом трех источников целеполагания (социального заказа, ребенка и учителя); 3-й этап – сбор необходимой информации и отбор средств по реализации поставленной цели, которые в конкретных условиях могут обеспечить ее достижение; 4-й этап – динамическое структурирование процесса; 5-й этап – продумывание вариантов развития взаимодействий субъектов в процессе общения; 6-й этап – диагностика результатов; 7-й этап – оформление процессов и

результатов проектирования» [64, с. 52 – 53], – на заключительном этапе, по сути дела, предлагает описать технологию.

Однако четко выраженный технологический подход к проектированию характерен не для всех исследователей. С точки зрения В.Е. Радионова, педагогическое проектирование необходимо рассматривать как самостоятельную полифункциональную педагогическую деятельность, посредством которой в интеллектуальном и семиотическом планах предопределяется создание педагогических условий развития субъектов образовательных систем [88]. Таким образом, проектирование, согласно его мнению, является специфической педагогической деятельностью, направленной на преобразование имеющейся или создание новой образовательной системы. Сходную позицию, на наш взгляд, занимают Л.Н. Захарова, В.М. Соколов и В.В. Соколова, которые в проектировании педагогической деятельности включают систему теоретического и тренингового моделирования на основе принципов обеспечения структурной, ориентировочной, функциональной и содержательной полноты, коммуникативной и мотивационной адекватности социальным и субъектно-личностным экспектациям участников образовательного процесса. В общем процессе психолого-педагогического проектирования эти авторы выделяют:

1) осознанный выбор учителем критериальной направленности проектируемой деятельности и построение адекватного сделанному выбору содержания проектировочных процедур;

2) проектирование деятельности учителя, учащихся и их согласование;

3) сознательное и рефлексивное построение деятельности всех субъектов образовательного процесса;

4) ориентировочную основу деятельности;

5) экстериоризацию умственных действий учителя и обеспечение интериоризационных процессов учащихся.

При таком проектировании изначально признается тот факт, что в образовании невозможно жестко и определенно зафиксировать желаемую цель и выработать четкие пути и средства ее достижения. Данное обстоятельство вынуждает обратить преимущественное внимание на процесс деятельностного освоения субъектом действительности и на условия, в которых он протекает. На это указывают многие исследователи. Так, например, Р.Г. Каменский полагает, что проект, создаваемый в

процессе целостного самоопределения педагогов, приобретает глубокие личностно-смысловые основания, связанные с базовыми ценностями человека, что является существенным внутренним стимулом воплощения проекта в жизнь.

Реализация такого подхода связана с ориентацией на деятельностную парадигму проектирования, описанную в предыдущем разделе. Она согласуется с концепцией проектной культуры, основные позиции которой были реализованы в исследовании Г.Л. Ильина, который считает, что образование представляет собой освоение мира как деятельности и обучение действиям и деятельности в мире. Мир, таким образом, предстает не как система знаний, а как сфера деятельности, как возможность и средства деятельности, как уже существующая деятельность, в которую можно и необходимо включиться, чтобы осуществить свои замыслы. Проектирование образования в этом случае предполагает не решение готовых задач, а генерацию, формулирование и разработку идей, замыслов, проектов в широком социальном контексте. При этом разработка проекта является не средством, а целью обучения. Принципиально важным является личностный характер проектирования образования; образование – это организация учебной деятельности и образовательной среды в соответствии со способностями, замыслами и возможностями учащихся. Проект рассматривается как замысел решения проблемы, имеющей для обучающегося жизненно важное значение.

Образование в этом случае предстает как сфера проектирования, которое в контексте проектной культуры обладает свойством всеобщности, распространенности на все сферы жизнедеятельности человека. Эта идея всеобщности проектирования, как мы писали ранее, поддерживается многими авторами (П.И. Балабанов, О.И. Генисаретский, Дж. Диксон, А.Г. Раппапорт, Г. Саймон, П. Хилл, Г.П. Щедровицкий и др.), занимающимися исследованиями проектной культуры.

Для осуществления такого проектирования образования, по мнению О.Г. Прикота, требуется осуществление следующих шагов:

- 1) позиционирования идеи на рынке образовательных услуг;
- 2) определения ценностей лиц, принимающих решение (ЛПР) по инициации проекта (руководителей проектирования);
- 3) ценностного самоопределения участников и разработчиков проекта, в том числе к ценностям ЛПР;
- 4) создания этического кодекса разработчиков проекта;

- 5) постановки целей проекта;
- 6) определения задач проекта;
- 7) прогноза результатов проектирования и последствий его реализации;
- 8) корректировки целей и задач (исходя из результатов прогнозирования);
- 9) определения ресурсного обеспечения каждой из задач проектирования с точки зрения:
  - полноты–достаточности;
  - внешнего–внутреннего обеспечения по следующим основным номинациям: кадры, финансы, материальное обеспечение, информация, энергия, психолого-энергетический потенциал субъектов проектировочного процесса, организационное обеспечение и инфраструктура;
- 10) разработки программы мероприятий по реализации проекта;
- 11) собственно реализации проекта и получения результатов;
- 12) описания результатов проектировочной деятельности на стороне каждого из субъектов, участвующих в образовательном процессе (детей, родителей, педагогов, ЛПР, разработчиков и др.);
- 13) сопоставления прогнозируемых и реально полученных результатов реализации проекта, изучения последствий реализации проекта;
- 14) мониторинга пролонгированных результатов реализации проекта, изучения последствий реализации проекта;
- 15) корректировки целей проекта при возобновлении следующего цикла работ [86].

Обращает на себя внимание то, что проектирование осуществляется в совместной деятельности, требующей согласования представлений участников и последующей выработки общих позиций, что предполагает ориентацию на принципы неклассической рациональности. В связи с этим для такого проектирования образования необходимо:

- 1) построение системы взаимодействующих субъектов проектирования (их совместность);
- 2) развитие мыследеятельности как ядра создания и организации образовательных общностей;
- 3) включение в образование других сфер деятельности;
- 4) рефлексивное развертывание одновременных и взаимосвязанных процессов проектирования и реализации;

5) индивидуализация проектирования.

В отличие от подхода О.Г. Прикота, технологическая ориентация в проектировании образования требует от педагога реализовать следующие шаги:

- 1) сформулировать педагогическую цель проекта, т.е. определить содержание личностного опыта, который должны приобрести ученики;
- 2) получить представление о жизненной ситуации учеников, которые станут реальными участниками данной ситуации;
- 3) показать, на материале какой предметной деятельности будет создана ситуация и чем будут заниматься ее участники;
- 4) описать, через какие психические состояния, переживания должны пройти ученики, чтобы обрести соответствующий опыт;
- 5) наметить, каким образом будут организованы общение, лидерство, руководство, связи, отношения;
- 6) подумать, как заинтересовать участников ситуации, побудить их к принятию деятельности как лично значимой, к поиску смыслов;
- 7) спланировать, как методически подготовиться;
- 8) выбрать средства, необходимые для реализации данного проекта [88].

Нетрудно заметить, что пошаговая реализация описанной выше процедуры практически исключает активное участие образуемых (учащихся) в проектировании. Их мнения и особенности должны учитываться образователем (учителем), но не ими самими. В связи с этим весьма проблематично предполагать развитие у образуемых способности к выбору на основе ответственности и свободы.

В целом технологическая ориентация в проектировании осуществляется в описанной выше системотехнической парадигме, реализующей классический тип рациональности. Это довольно отчетливо проявляется в декларируемых принципах проектирования. Так, например, Л.В. Байбородова, О.Г. Важнова, М.И. Рожков считают, что педагогическое проектирование должно осуществляться с соблюдением принципов:

- прогнозирования последствий реализации проекта;
- саморазвития проектируемых систем, процессов, ситуаций;
- мотивационного обеспечения реализации проекта;
- технологизации проекта;
- опоры на педагогический опыт [8].

Технологическая ориентация предполагает четкое выделение объектов педагогического проектирования, в качестве которых могут выступать: педагогические (образовательная, воспитательная) системы (Л.В. Байбородова, В.С. Безрукова, О.Г. Важнова, С.Л. Паладьев, П.Е. Решетников, М.И. Рожков, В.В. Сериков, Е.Н. Степанов); система профессионального образования (Т.П. Дегтярева, А.М. Новиков, С.Н. Семенов, Е.И. Смирнов, Е.В. Ткаченко); содержание общего и профессионального образования (Н.Д. Маркина, В.Л. Матросов, Е.В. Мешков, В.А. Сластенин); педагогический процесс (В.С. Безрукова, В.М. Монахов, Т.М. Сафронова); в том числе учебное занятие (О.В. Тарасюк); педагогическая ситуация (В.С. Безрукова, Е.А. Крюкова); деятельность учителя и учащегося (Л.Н. Захарова, В.В. Соколова); технология обучения (Г.В. Девяткина, В.М. Монахов, А.М. Пырский, М.П. Сибирская, Н.Н. Суртаева, Ю.К. Чернова); образовательная система конкретного учебного заведения (М.Г. Мерзлякова, В.Е. Радионов) и целого района, города, региона (Н.Н. Павлов, В.Е. Радионов, В.З. Юсупов); система внутришкольного управления (А.М. Моисеев); курс обучения по учебной дисциплине (Н.А. Галатенко, И.И. Ильясов, Э.Г. Скибицкий); педагогические инновации (З.Ф. Мазур, Л.Д. Мамутова, Б.В. Сазонов). При этом можно, в соответствии с позициями, заявленными самими исследователями, выделить следующие методологические подходы к рассмотрению проблем педагогического проектирования: деятельностный (В.Е. Заир-Бек, Л.Н. Захарова, В.М. Соколов, В.В. Соколова, Н.Н. Суртаева и др.), системный (Л.В. Байбородова, К.Г. Кречетников, А.М. Моисеев, Г.Е. Муравьева, М.И. Рожков, В.З. Юсупов и др.), личностный (Н.А. Алексеев, Е.А. Крюкова, В.В. Сериков и др.), технологический (В.С. Безрукова, В.М. Монахов, В.Н. Чошанов и др.).

Несомненным достоинством технологического подхода в педагогическом проектировании является то, что в нем четко описывается предполагаемый результат – представление о том, что и как нужно делать учителю для того, чтобы прийти к желаемому итогу. Таким образом, в рамках этого подхода решаются основные проблемы образования: «чему учить» и «как учить». Однако у этого подхода есть ряд принципиальных ограничений, в связи с чем многие известные отечественные ученые-педагоги не принимают самого термина «педагогическая технология» (например, В.В. Краевский, В.С. Леднев, В.М. Полонский и др.). На наш взгляд, ограничения технологического подхода связаны со спецификой

культуры и соответствующим ей типом рациональности. Другими словами, технологическая ориентация в проектировании обладает огромным эвристическим потенциалом в условиях техногенной культуры – «культуры полезности» (А.Г. Асмолов), ориентированной на классическую рациональность. В другой же культуре – «культуре достоинства», где реализуются принципы неклассической рациональности, необходимо изменить подход к проектированию образования. Ниже мы рассмотрим возможности парадигм проектирования, описанных в предыдущем разделе, в различных культурно-исторических условиях. Учет этих условий предполагает:

- рассмотрение проектной культуры в контексте обще-человеческой;
- выявление, описание и анализ проектности как фундаментального, имманентного свойства культуры;
- рассмотрение образования как процесса и результата специфической человеческой деятельности;
- осознание значимости этапа проектирования в культурной деятельности человека в целом;
- опору на принципы культуросообразности образования и ценностного обоснования проектной деятельности;
- признание необходимости проектирования образования на всех уровнях;
- рассмотрение проектирования образования как творческой деятельности субъекта, результатом которой являются индивидуальные способы реализации себя;
- выявление и учет проектировщиком внутренних и внешних факторов, влияющих на процесс и результат проектирования.

Проектирование как предвидение будущего предполагает прежде всего наличие некоторого представления об этом будущем. Применительно к образовательному пространству это означает формирование представлений о желаемом образовательном пространстве и основных моментах, способствующих его появлению, т.е. об образовательной среде и способах ее освоения.

Проектирование образовательной среды (окружения) связано с выделением в культуре тех ее элементов, от присвоения которых, с точки зрения проектировщика, зависит как будущее благополучие образуемого субъекта, так и дальнейшее существование и развитие общества. Таким

образом, проектировщик определяет «чему учить», формируя некоторую образовательную программу, в которой могут найти свое воплощение культурные факты и научные знания.

Деятельностное освоение образовательной среды (культуры) направлено прежде всего на ее осмысление субъектом, т.е. на выявление связей между ее составляющими и существованием конкретного человека. В этом процессе можно выделить два направления встречного движения: от человека к культуре и от культуры к человеку, в сопряжении которых и появляется для конкретного человека смысл того или иного элемента культуры (учебной дисциплины, предмета, темы и т.п.), включенного в образовательную среду.

Культура как опредмеченная человеческая деятельность включает в себе способы взаимодействия человека с миром и самим собой. Любой культурный предмет содержит в себе в «снятом» виде («снятие», по Г.В. Гегелю) прежде всего те смыслы, которые пытался вложить в него его создатель. Эти смыслы отражают как общие черты, присущие человеческому существованию вообще, так и специфические особенности, характерные для определенного исторического периода времени.

В связи с этим простое «распредмечивание» в деятельности элемента культуры как способ освоения культуры можно считать эффективным только в условиях традиционных обществ, жизнеспособность которых зависит прежде всего от воспроизводства существующего образа жизни. В обществах, ориентированных на развитие, процесс распредмечивания культурных элементов в обязательном порядке сопровождается как созданием дополнительных смыслов, так и материальной трансформацией соответствующих им культурных предметов.

В рамках различных проектировочных парадигм на эти вопросы можно ответить по-разному. Эффективность же использования каждой из них может быть определена только на основе того, насколько полученные в ходе ее реализации результаты востребованы обществом. Таким образом, каждая парадигма проектирования образовательного пространства эффективна в «свое» историческое время, для которого характерны как определенный тип человека, так и способы его взаимодействия с миром и самим собой.

Рассмотренная выше каноническая парадигма проектирования применительно к образовательному пространству означает то, что в качестве цели образования выступает человек, во-первых, следующий в

своей жизнедеятельности определенным канонам и, во-вторых, не подвергающий их сомнению. Общекультурные смыслы в этом случае подвергаются минимальным искажениям, поскольку основной способ распределения основан на принципе «делай, как я». Отклонения от существующего канона не допустимы. Канон задает оценочную основу выбора субъекта в ситуации неопределенности, таким образом, с самого образуемого субъекта ответственность за выбор снимается. Человек интегрируется в общество, приобретает социальное качество, становясь личностью, только благодаря тому, что он способен следовать определенным правилам.

В рамках канонической парадигмы основная задача образуемого при освоении смысла заключается прежде всего в сохранении его в первоначальном, неискаженном виде. Это объясняет присутствующую в каноническом образовании абсолютную ориентацию на знание первоисточников, в которых можно найти обоснование всего существующего. Совокупность культурных элементов, входящих в образовательную среду и составляющих основное содержание образования, с течением времени практически не меняется. Главным признаком окружающего мира является его стабильность и незначительная изменчивость. Поэтому для существования в этом мире субъекту достаточно иметь о нем определенные сведения, которые лучше всего твердо запомнить. Известная в истории педагогики «школа памяти» является наиболее характерным примером канонического проектирования образовательного пространства.

В парадигме деятельностного проектирования цели и средства жестко определить невозможно. Поскольку в нем воссоздается процессуальность человеческой деятельности, то цели, как и средства их достижения, можно наметить только примерно, предполагая, что в ходе реализации процесса проектирования будет происходить постепенное их уточнение.

Деятельностное проектирование основано на воссоздании человеческой деятельности, для которой на начальном этапе характерен поиск возможного предмета, способного удовлетворить иницилирующую ее потребность. В принципе, удовлетворение одной и той же потребности возможно различными предметами. Поиск же предмета, наиболее адекватно отражающего потребности определенного человека, и

определение путей его достижения составляют суть деятельностного проектирования.

Общее представление о возможном предмете, способном удовлетворить потребность в самом начале проектирования, дает возможность определить направление деятельности, реализация которой делает представления о предмете все более отчетливыми. Однако появляющаяся четкость не только открывает возможности для оперативной коррекции направления движения, но и подчеркивает глубину и неполную определенность конечных целей. Конечная цель не просто удаляется: представление о ней развивается, становясь все более четким, с одной стороны, и значимым – с другой.

В деятельностном проектировании можно оценить только правильность выбранного направления деятельности, и это будет его основным результатом. Оно не может быть закончено, поскольку его окончание является остановкой деятельности, что, в свою очередь, может означать отсутствие у человека потребностей, что является ничем иным, как смертью. Таким образом, деятельностное проектирование является, по сути, самой жизнью. А деятельностное проектирование образовательного пространства субъекта становится деятельностью по изобретению необходимой ему (субъекту) личности.

В качестве основных ориентиров деятельностного проектирования образовательного пространства субъекта выступают не просто представления о целях, а представления, связанные с соотношением между целями и средствами их достижения. Для человека, образующего себя, проектирующего себя в деятельностной парадигме, важны не только цели, которых он может достигнуть, но и то, что при этом он должен будет сделать. Ему не нужно достижение целей любой ценой; цель обретает для него смысл только через свое соотнесение с теми средствами, которые используются для ее достижения. Для деятельностного проектирования «цель не оправдывает средства», а в обязательном порядке обретает через них определенную ценность для личности, рассматриваясь личностью таким образом.

Деятельностное проектирование, осуществляемое в процессе диалогического взаимодействия разных субъектов, является, таким образом, практическим воплощением неклассического типа рациональности, подобно тому, как в системотехническом проектировании

практически реализуются основные ценности и установки классической рациональности.

Системотехническое проектирование может быть осуществлено в пространственно-временных рамках только одной определенной культурной парадигмы, поскольку выход за ее пределы потребует пересмотра как целей и средств проектирования, так и их соотношения. В условиях полипарадигмальной культурной ситуации, для которой единство целей и средств проектирования принципиально невозможно, процесс и результат системотехнического проектирования всегда будут вызывать чувство неприятия у части членов общества. Исходя из того, что действительность, с которой приходится взаимодействовать человеку, открыта для различного рода воздействий и, вследствие этого, изменчива и неоднородна, т.е. представляет собой диссипативную систему, мы приходим к пониманию того, что в этих условиях проектирование необходимо осуществлять в деятельностной парадигме.

Таким образом, проектирование образования может осуществляться по-разному. В соответствии с заявленными авторскими позициями в педагогическом проектировании выделяются деятельностный, системный, личностный и технологический подходы. Общим для разных подходов является то, что в них делается акцент на необходимости активизации образуемого (учащегося). В исследованиях выделяется две точки зрения относительно источников активизации. Первая связана с ориентацией на более четкое описание и организацию процесса проектирования в направлении его технологизации. Вторая обращает преимущественное внимание на выявление и актуализацию внутренних резервов проектирования как деятельности личности, развитие которой определяется характером ее взаимодействий с другими людьми. В первом случае реализуется парадигма системотехнического проектирования, во втором – деятельностного.

Системотехнический подход к проектированию образования максимально эффективен в условиях техногенной культуры («культуры полезности»), ориентированной на принципы классической рациональности. В полипарадигмальной культурной ситуации отсутствие единых «критериев полезности» требует, чтобы человек нашел их самостоятельно и принял на себя ответственность за выбор, который он сделает с их помощью. Проектирование образования в таких условиях невозможно технологизировать, поскольку цели образовательной

деятельности у разных людей не могут совпадать и каждый человек должен их выработать самостоятельно. Реально данное обстоятельство может быть включено только в проектирование, осуществляемое в деятельностной парадигме.

Деятельностное проектирование востребуется современной полипарадигмальной культурной ситуацией, ориентированной на принципы неклассической рациональности. Свободный и ответственный выбор субъектом цели деятельности (целеполагание) по «формированию собственного образа» (образование) является ключевым моментом, от которого зависит формирующийся смысл образовательной деятельности.

Создать условия, обеспечивающие свободный и ответственный выбор субъектом целей своей образовательной деятельности через самоопределение, возможно только в условиях реализации деятельностной парадигмы проектирования. Появление новых смыслов («о-смысление»), происходящее в процессе деятельностного проектирования, расширяет образовательное пространство субъекта. Соответствие между требованиями к условиям конституирования образовательного пространства субъекта и деятельностной парадигмой проектирования в условиях полипарадигмальной культурной ситуации делает актуальной проблему ее использования на практике.

Достижение адекватности полипарадигмальной культурной ситуации процессу проектирования образования связано с его ориентацией на практическую реализацию неклассического типа рациональности через деятельностную парадигму проектирования.

## **Глава 3. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СУБЪЕКТА**

### **3.1. Взаимодействие как предпосылка проектирования образовательного пространства субъекта**

Проектирование образовательного пространства субъекта представляет собой проектирование деятельности по освоению субъектом образовательной среды (культуры). Цель такой деятельности детерминирована смыслом образования для субъекта, а средства подбираются в соответствии с доминирующей в данной социокультурной ситуации парадигмой проектирования. В условиях полипарадигмальной культурной ситуации необходимость реализации принципов неклассической рациональности приводит к пониманию того, что образовательное пространство субъекта может возникать при его диалогическом взаимодействии с образовательной средой. Диалог является необходимой предпосылкой возникновения события субъекта и культурного факта, входящего в его образовательное окружение. При этом мы исходим из того, что характер взаимодействия между образуемым и образователем (субъектом, являющимся носителем культуры) зависит, главным образом, от последнего.

Обоснование структуры и содержания взаимодействия субъектов, участвующих в образовательном процессе, зафиксированное в понятии «педагогическое взаимодействие», можно найти в работах Э. Берна, В.П. Зинченко, Б.Ф. Ломова и многих других исследователей. Отдельные аспекты педагогического взаимодействия раскрыли в своих работах Б.З. Вульф, И.В. Грибеников, С.В. Кондратьева, Р.Л. Кричевский, Х.Й. Лийметс, Б.Т. Лихачев, А.В. Мудрик, А.М. Низова, Л.И. Новикова, Н.Ф. Радионова, В.Д. Семенов, Т.В. Сенько, Е.Л. Федотова и др.

С теоретико-методологических позиций проблема продуктивного функционирования и развития субъекта как открытой системы, активно взаимодействующей с окружающей средой, рассматривается в работах, посвященных системно-структурному и синергетическому подходам (В.И. Аршинов, М.С. Каган, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, Б.Ф. Ломов, В.Д. Плахов и др.). Возникающие при этом вопросы, касающиеся источников и движущих сил процесса саморазвития, анализировали Г.С. Батищев,

Э.В. Ильенков, К.С. Пирогов, Л.С. Франк, а идея становления человека через взаимодействие с другими людьми представлена в трудах Н.А. Бердяева, М. Бубера, К. Ясперса и др.

В философии сам по себе феномен взаимодействия рассматривался Ф. Бэконом, И. Кантом, К. Марксом, Б. Спинозой, Ф. Энгельсом и др. Из понимания интерактивной природы субъекта исходили в своих психологических исследованиях А. Адлер, А.А. Бодалев, Э.В. Ильенков, К. Левин, А.Н. Леонтьев, А.Б. Орлов, Д.И. Фельдштейн, В. Франкл, Э. Эриксон.

Еще Платон полагал, что основным признаком существования вещи является ее способность воздействовать на что-либо. Углубление и взаимодействие связаны с описанием явлений, возникающих между взаимодействующими субъектами в процессе их сосуществования. Это касается активности и сопротивления, притяжения и отталкивания в их диалектическом единстве. М. Шелер пишет о том, что «обе эти борющиеся силы, представляемые в единстве и борьбе, ведут к идее организующего начала, формирующего мир в систему» [124, с. 101]. Таким образом, развитие объектов во взаимодействии – это результат борьбы противоположных сил – притяжения и отталкивания, возникающих в процессе их сосуществования.

Г.В.Ф. Гегель в учении о сущности показал диалектический характер взаимодействия как видимого источника самодвижения. При этом взаимодействие рассматривается им в качестве следствия принципа развития, поскольку, по его мнению, «...вещи находятся благодаря своим свойствам в сущностном взаимодействии, свойство есть само это взаимоотношение и вещь – нечто вне этого взаимоотношения» [30, с. 124].

В философии исследуются основные характеристики взаимодействий, сущность и специфические взаимосвязи его субъектов, степень их взаимовлияния, значимость контакта для саморазвития.

По мнению Э.В. Ильенкова, любые отношения двусторонни. Они являются оптимальным условием активного взаимодействия индивидов в том случае, когда активное действие (воздействие) одного из них, направленное на другого, отражается от него и тем самым превращается в действие, направленное опосредованно через другого на самого себя [49, с. 311 – 312]. Общими признаками взаимодействия являются: одновременность существующих объектов, двусторонность связей, взаимопереходы субъекта в объект и объекта в субъект; закономерность связей на

уровне сущностей; взаимообусловленное изменение сторон, внутренняя самоактивность субъекта.

Здесь на первый план выступает субъектное отношение к действительности и человек, находящийся в его центре. Особенно явно данная установка проявилась у философов антропологического направления, которые рассматривают контакт человека с миром в качестве предпосылки продуктивного саморазвития, а ценность личности – как связующее звено между организмом, человеком и абсолютом. По мнению П.Г. Щедровицкого, самое важное открытие этого направления заключается в том, что сущность человека рассматривается в связи с его способностью построить самого себя [128, с. 18]: так, например, Н.А. Бердяев писал о том, что «человек есть существо, способное само себя перерастать» [13, с. 22].

Антропологи материалистической ориентации (К.А. Гельвеций, Л. Фейербах, Н.Г. Чернышевский и др.) обосновывают взаимодействие как необходимость и условие реальной жизни, а идеалисты (Г.С. Батищев, Н.А. Бердяев, В.С. Соловьев, Н.Ф. Федоров, М. Шелер) ориентируются на духовный аспект, рассматривая взаимодействие через призму ценностей и смыслов человеческого существования. По М. Шелеру, человек может познать как других, так и себя, при этом его предназначение связано с существованием в форме совместной жизни и ценностью для других, т.е. в его представлении бытие человека реализуется через контакт (взаимодействие) с другими [124].

Анализируя возможности развития человека, В.С. Соловьев писал о том, что в человеке содержится источник его самосовершенствования; при этом человек становится всем, «...лишь снимая в своем сознании ту грань, которая отделяет его от другого...только вместе с другим» [103, с. 504]. При этом взаимодействие плодотворно в том случае, если этот другой «во всем отличается от нас». Это условие результативности саморазвития, так как соответствие и, в то же время, неодинаковость проявления и отношения одного к другому становится «полным и постоянным обменом, полным и постоянным утверждением себя в других, совершенным взаимодействием и общением, способным создать нового человека» [103, с. 52].

В связи с этим можно вспомнить, что С.Л. Франк различает бытие «одного с другим» и «одного при другом». Реализация последнего представляет собой взаимодействие объектов, при котором они так и

остаются «непроницаемыми реальностями». Бытие «одного с другим» – подлинное средство реализации отношений «Я – Ты», где при сохраняемой и никогда не исчезающей разделенности в нем все же властвует некое подлинное внутреннее единство [118]. Таким образом, личность находится, по С.Л. Франку, на границах сущности и существования в пространстве реального взаимодействия индивидов с другими.

М.М. Бахтин и Э.В. Ильенков придерживаются аналогичной точки зрения [11, 47], а Г.С. Батищев полагает, что «человек – личность в той мере, в какой он что-либо значит для других». Поэтому человек ищет путь – «устремленный способ быть» [9, с. 103]. Согласно Г.С. Батищеву, во взаимодействии надо различать онтокоммуникацию (смысловую) и психоккоммуникацию (функционально избирательную), где нет места ценностям. Последняя чаще всего ведет к взаимному непониманию, так как человек в этом случае коммуницирует, чтобы «отделаться от ответственной сопричастности, заслонить удобную поверхность своей жизни». Такое «искусство замаскировать отсутствие реальной общности» ведет к внутренней опустошенности субъекта: «никому себя не адресуя, человек отсутствует также и внутри самого себя». «Глубинное общение» – это «смысловое представительство одного в другом» [9, с. 123].

На аналогичных позициях находятся представители гуманистической психологии и экзистенциализма. Так, Э. Фромм считает, что наивысшее проявление связей человека с людьми и природой – это любовь к творческому труду. Человек, по Э. Фромму, должен иметь возможность отнестись к тому или иному социуму, к какой-то системе, которая бы направляла его жизнь и придавала ей смысл. В противном случае его одолевают сомнения, и он не может жить.

Вышесказанное показывает, что наиболее значимый для человека путь самореализации заключается во все расширяющемся и обогащающемся пространстве взаимодействия с окружающим миром. Категория взаимодействия базируется на потребностях и возможностях самой личности, ее собственных инициативах, обеспечивая максимальные свободы и наибольшую отдачу.

Исследователи различного масштаба и специализаций (Г.М. Андреева, Г. Блумер, М.С. Каган, Е.С. Князева, С.П. Курдюмов, Дж. Мид, Т. Парсонс, В.М. Розин, В.Н. Сагатовский, Б. Скиннер, П. Сорокин, М. Хайдеггер, А. Шюц и др.), занимающиеся изучением различных аспектов действительности, в своих работах приходят к выводу о том, что

взаимодействие индивида с окружающей действительностью является универсальным способом бытия и становления целостного человека, причиной его развития, формой взаимопроникновения субъектов, обеспечивающей обоюдное использование и развитие, исходящее из внутренних потенциалов. При этом взаимодействие рассматривается как полный и постоянный обмен, смысловое представление одного в другом, как фактор изучения влияния одного человека на другого.

При рассмотрении образовательного пространства субъекта, формирующегося в процессе его взаимодействия с образовательной средой (культурой), можно воспользоваться представлениями теории систем. Наиболее близкой аналогией такого пространства будет диссипативная система. Это открытая система, находящаяся в состоянии, удаленном от положения статического равновесия и активно обменивающаяся веществом, энергией и информацией с внешней средой. Особенности развития такого рода систем рассматриваются в синергетике.

В рамках синергетического подхода человек предстает как открытая саморегулирующаяся система, что в максимальной степени отражает реальные жизненные процессы и явления. Человек как диссипативная система под действием флуктуаций попадает в критические ситуации – точки бифуркации (бифуркация – развилка, раздвоение; значение параметра функции, при котором происходит слияние критических значений), когда принципиально невозможно предсказать, в каком направлении пойдет дальнейшее развитие. Случайность становится причиной того, что система направляется на новый путь развития. После того, как один из путей дальнейшего развития выбран, система вновь развивается по принципам детерминизма до следующей точки бифуркации.

С точки зрения образовательного воздействия, «скачки» в пространственной организации межличностных отношений связаны с сильными эмоциональными переживаниями, что не может не оказать влияние на формирующийся образ субъекта. Общеизвестно, что для нормального физического и психического развития ребенка большое значение имеет наличие пространственно-временного оптимума эмоционально окрашенных тактильных контактов с матерью, т.е. достаточно продолжительного и интенсивного общения на интимной дистанции. В этой связи мы полагаем, что возрастные кризисы в психическом развитии детей можно непосредственно выявлять через

изменения в пространственно-временных структурах отношений между родителями и детьми.

Кризисы протекают особенно остро, когда родители с позиции силы ограничивают потребности ребенка в автономии и саморазвитии, пытаясь насильственно удержать его на более близких дистанциях, чем ему это нужно. Чаще всего со временем дети все равно отдаляются и в психологическом, и в физическом смысле. И наоборот, изменение пространственно-временной структуры отношений в соответствии с изменяющимися потребностями в автономии может приводить к сохранению психологической близости между родителями и детьми.

Из вышесказанного вытекает вопрос о характере связи между субъективной пространственно-временной организацией человека как системы регуляции его взаимодействий с внешними пространственно-временными структурами и оказываемыми на него воздействиями. Ответ на этот вопрос даст возможность выделить в образовательной среде (внешнем пространственно-временном континууме) элементы, которые потенциально могли бы войти в образовательное пространство, т.е. то, что может оказать реальное образовательное воздействие при определенных условиях.

В отечественной психологической науке решение проблемы перехода внешних связей индивида в его внутреннюю структуру было предложено Л.С. Выготским в известном тезисе о том, что всякая психическая функция появляется на сцене дважды – сначала в социальном плане, а затем во внутреннем. Это стало основой концепции интериоризации, в соответствии с которой психические функции реализуются как интериоризированная, свернутая форма социального взаимодействия (например, внутренний диалог, по М.М. Бахтину). Внутренняя (субъектная) система значений каждого отдельного человека представлена как совокупность правил их порождения, которые формируются во внешнем диалоге. Однако при этом данная внутренняя структура не является простой калькой структуры внешних взаимодействий, но можно говорить о соответствии в плане генеза. Взаимодействие «ребенок – взрослый» в ходе интериоризации начинает определять структуру внутреннего «поля значений». При этом содержание индивидуальных значений человек строит сам, в ходе активного взаимодействия с внешней средой.

Дальнейшее развитие теории интериоризации пошло в двух разных направлениях [54]: одно – в контексте разработки теории деятельности на

основе изучения «субъект-объектного взаимодействия», а другое – в рамках исследования проблем общения, причем оно ориентировалось на «субъект-субъектные» отношения. При этом наличие самого механизма перехода внешнего во внутреннее признается всеми.

Пространство субъекта первоначально формируется в пространстве-времени опыта межсубъектных связей. Следовательно, сама внутренняя организация субъекта должна быть диалогичной по своей природе. К этому заключению, исходя из общефилософских посылок, пришел В.С. Библер, который и указал на то, что в ряде психологических исследований содержательным эквивалентом самосознания выступает внутренний диалог между отдельными элементами семантической структуры субъективного Я [15].

Процесс межличностного взаимодействия разворачивается между двух полюсов, имеющих различную психологическую природу, – монологическим и диалогическим. Для монологического воздействия характерно признание существования единственно правильной, истинной, а потому и хорошей точки зрения, которая отстаивается и транслируется субъектом окружающим. В случае отказа других принять его истину субъект, ориентированный на монолог, будет стараться ее «продать». В противоположность монологическому, в диалогическом воздействии субъект предлагает другому некую позицию, которая, по его мнению, хороша и заслуживает внимания. При этом воздействующий субъект не пытается дискредитировать истины, на которые ориентируется другой, а только старается вместе с ним найти то, что их может объединить, потому что «я – хороший и ты – хороший». Реальный опыт человек обретает в этом промежутке. Опыт общения, который носит по преимуществу либо монологический, либо диалогический характер, формирует соответствующие внутренние психологические образования субъекта. Динамика взаимодействия между элементами структуры Я может носить либо конструктивный, либо деструктивный характер [22]. В первом случае субъективное пространство работает как открытая система и развивается по «диалогическому» типу, обеспечивая целостность личностного функционирования и принятие личностью себя и других людей. Во втором случае отношения между различными элементами пространства организованы по «монологическому» (закрытому) типу, а сама структура представляет собой несбалансированную, неустойчивую конфликтную систему, формирующую искаженное представление об объективной и

субъективной реальности. Монологический тип воздействия лежит в основе формирования и функционирования психологических защит и барьеров. Психологическая защита как защита от возможного образовательного воздействия рассматривается нами в этом контексте как следствие монологического (одностороннего и однонаправленного) способа воздействия.

В терминологии М.М. Бахтина, монологический тип соответствует диалогу с воображаемым «двойником», которому противопоставляется диалог с «собеседником», где предполагаются полное равенство, доверительность и открытость [11]. Это создает возможность запуска реальных рефлексивных механизмов самосознания, что стимулирует процесс саморазвития индивида или, говоря другими словами, его образование.

Для действенной организации образовательного воздействия необходим диалог, а для этого нужно, чтобы взаимодействующие системы (субъекты) работали в «открытом» режиме, поскольку «закрытость», соответствующая монологу, провоцирует включение механизмов психологической защиты.

Эффективность образовательного воздействия, как было показано выше, напрямую зависит, во-первых, от отношения (позитивное – негативное) человека к самому себе и, во-вторых, от отношения к другому. Надо иметь в виду, что здесь важна не абсолютная оценка, а относительная, которая выявляется при сопоставлении оценок себя и другого. Готовность субъекта к определенному типу воздействия выявляется при анализе соотношения этих двух оценок. Для монологического воздействия характерна позитивная оценка себя («я – носитель истины») и негативная оценка другого («тебе надо поучиться, и я знаю чему»). В диалогическом воздействии оценка себя и оценка другого одинаково позитивны («мы можем поучиться друг у друга»). Типология готовности к определенному воздействию, построенная на основе учета характера оценки себя и другого, представлена в табл. 2.

Опишем некоторые проявления и суть выделенных типов готовности к воздействию. Начнем с **объектно ориентированного** воздействия, поскольку именно такой способ рассмотрения воздействия долгое время был преобладающим и представление о нем лежит в основе классического идеала рациональности. Другой человек в этом случае рассматривается как пассивный объект воздействия, внешних условий и продукт этих условий.

На подобный тип воздействия указывал К. Маркс в «Тезисах о Фейербахе», когда писал, что, по мнению многих, человек является продуктом обстоятельств, среды и воспитания [76]. Подобное мнение основано на механистических представлениях о человеке и ориентировано на то, что в процессе воздействия реализуются предельно обобщенные законы естественнонаучного типа. В соответствии с такими законами формируются способы, посредством которых люди реагируют на те или иные воздействия. Объектное воздействие соответствует классической схеме бихевиоризма «стимул – реакция». Такое воздействие, основанное на принципах линейного детерминизма, возможно только в контексте самых общих и универсальных свойств и практически не работает на уровне конкретного человека.

Таблица 2

Типы воздействий

Оценка другого	Оценка себя	
	Позитивная	Негативная
Позитивная	Развивающее Диалогическое Равноправное	Субъектное Ориентирующее Монологическое
Негативная	Объектное Доминирующее Монологическое	Формальное Уход от возможности воздействовать

При субъектно ориентированном воздействии предполагается, что человек активен и избирателен по отношению к внешнему миру, поскольку он оказывает преобразующее влияние на поступающую к нему информацию. На актуальность такого подхода в современных ему условиях указывал К. Маркс, настаивая на том, что воспитатель сам должен быть воспитан [76].

На первый взгляд, такого рода воздействие противоположно объектно ориентированному. В его основе лежит предположение об активности и избирательности образуемого субъекта, а потому соотношение между воздействием и реакцией носит не линейный, а вероятностный характер и описывается не законами, а некоторыми правилами, имеющими определенный диапазон применимости.

Рассмотрение образования с позиций субъектно ориентированного воздействия более перспективно, так как предполагает более гибкую связь с реальностью. В рамках этих воззрений было разработано достаточно большое количество образовательных концепций. Однако этот вариант ориентирован, по сути, на ту же модель человека, с переносом центра внимания с характеристик воздействия на индивидуальные особенности субъекта, преломляющего эти воздействия через себя и дающего этим воздействиям свою собственную интерпретацию. Сам же человек представляет собой закрытую систему, так как учесть все элементы воздействия на него в принципе не представляется возможным. Перспектива развития этого подхода связана с разработкой все более тонких средств манипулирования человеком, проявляющихся в том, что образовательные воздействия ориентированы на всемерный учет непохожести человека, его «особенного».

**Развивающее** воздействие более всего возможно осуществить из установки на человека как на открытую, находящуюся в постоянном взаимодействии с окружающим миром, систему. Каждое следующее состояние этой системы определяется актом свободного (заранее не предопределенного) выбора на основе соотнесения субъектом себя, своих особенностей и окружающего. Личность в данном контексте предстает в качестве инструмента такого выбора. Такое представление об образовательном воздействии как о развивающем воздействии стало для нас отправной точкой в выработке оснований для проектирования образовательного пространства субъекта.

Использование представлений о развивающем образовательном воздействии наиболее адекватно современному (неклассическому) пониманию реальных жизненных явлений. Стратегия такого образовательного воздействия ориентирована на принципы нелинейного детерминизма, характерного для систем открытого типа. В данном случае не формулируются какие-либо правила и законы, описывающие поведение системы. Средством теоретического описания становятся предположения, гипотезы, формулируемые на основе наблюдения за актуальным состоянием системы в каждый отдельный момент ее развития.

Анализ контекста состояния является одним из принципов проектирования образовательного пространства субъекта. Открытость системы дает возможность реализовать развивающую стратегию

образовательного воздействия. При этом реального живого человека, его внутреннее пространство можно рассматривать как подобную систему.

Готовность к воздействию определенного типа предполагает, что субъект в начале взаимодействия попытается реализовать именно этот тип. Это совсем не означает того, что в течение всего времени взаимодействия будет осуществляться именно такое воздействие. В зависимости от развития ситуации взаимодействия субъекты могут изменять способы воздействия. Изменение способов воздействия происходит под влиянием того субъекта, на которого направлено воздействие: его ответ может внести соответствующие коррективы. Таким образом, взаимодействие может протекать по-разному, и его характер будет зависеть от соотношения между ориентациями субъектов на тип воздействия. Выделенные на этих основаниях типы взаимодействий представлены в табл. 3.

Таблица 3

Типы взаимодействий

Воздействие		Субъект А			
		1 Развивающее	2 Доминирующее	3 Ориентирующее	4 Формальное
Субъект Б	1 Развивающее	11 Диалог, сотрудничество	12 Перспективное	13 Перспективное	14 Проблемное
	2 Доминирующее	21 Перспективное	22 Неустойчивое	23 Манипулятивное	24 Демонстративное
	3 Ориентирующее	31 Перспективное	32 Манипулятивное	33 Неустойчивое	34 Заяскивающее
	4 Формальное	41 Проблемное	42 Демонстративное	43 Заяскивающее	44 Уход

Более подробное описание особенностей проявления представленных в табл. 3 типов взаимодействий будет приведено далее. Здесь же мы хотели обратить внимание на то, что ориентация на развивающее воздействие хотя бы одного из субъектов может стать

основой диалога между ними, благодаря которому возникнет со-бытие, и тем самым образовательное пространство субъекта расширится. Таким образом, необходимой предпосылкой проектирования образовательного пространства субъекта является его готовность (ориентация) к развивающему воздействию, поскольку только через него есть шанс выйти на диалог. Для субъекта, находящегося в позиции образователя (педагога), это обязательное требование, поскольку именно на него возлагается социальная ответственность за образование.

Таким образом, характер взаимодействия образователя (педагога) и образуемого (ученика), базирующийся на готовности каждого из них к определенному типу воздействия (объектному, субъектному, развивающему или формальному), оказывает определяющее влияние на выбор парадигмы проектирования образовательного пространства субъекта. Возможность возникновения феномена со-бытия при взаимодействии образуемого и образователя детерминирована тем типом воздействия, на который они ориентированы.

Специфика образовательного воздействия образователя на образуемого определяется тем, как первый рассматривает последнего:

- в качестве объекта педагогического воздействия, который может иметь определенные типологические характеристики;
- в качестве объекта, обладающего кроме типологических особенностей еще и индивидуальным своеобразием, непохожестью на других, которую необходимо учитывать;
- в качестве субъекта своего собственного развития, способного к самостоятельному и ответственному выбору;
- без учета его существования; воздействие оказывается формально, т.е. только потому, что «так положено».

Соотнесение парадигм проектирования с различными типами воздействий в связи с их влиянием на характер взаимодействия показывает, что развивающее образовательное воздействие является необходимой предпосылкой реализации деятельностного проектирования образовательного пространства субъекта.

Воздействие со стороны педагога, рассматривающего ученика в качестве субъекта своего собственного развития (развивающее воздействие), имеет перспективу реализации в диалогическом взаимодействии даже в тех случаях, когда ученик в своем взаимодействии с учителем будет исходить из другой установки. Движение к диалогу с

необходимостью требует реального согласования между образователем и образуемым на всех этапах реализации проектировочной деятельности: от целеполагания, поиска средств обеспечения достижения цели и определения критериев оценки результатов совместной деятельности до оценки результатов деятельности и осуществления коррекционных мероприятий. В условиях взаимной открытости субъектов происходит их взаимное проникновение и, через это, – обогащение.

### **3.2. Содержание и практика образования в проектировании образовательного пространства субъекта**

В процессе проектирования образования с необходимостью возникают два вопроса, которые относятся к вечным вопросам педагогики: «Чему учить?» и «Как учить?». Вопрос о сути социального заказа далеко не так прост, как это может показаться на первый взгляд. Трактую понятие «образование» не как освоение знаний, умений и навыков (ЗУН), а как созидание («образование») человеком самого себя в соответствии с некоторым образом, мы будем исходить из того, что заказ на образование – это заказ на человека определенного образа. При всей неповторимости и уникальности образа каждого конкретного человека между людьми одной социальной общности, одного государства есть нечто общее, составляющее «про-образ культуры» (М. Хайдеггер), которое можно, с некоторым приближением, рассматривать в качестве желаемого результата деятельности системы образования. Позиции государства (государственный заказ) и общества (социальный заказ) относительно необходимости присутствия тех или иных черт в формируемом образе и, соответственно, существующем про-образе культуры, могут не совпадать.

Часто понятия «социальный заказ» и «государственный заказ» рассматривают как синонимы. Однако это не так: государство и общество – не одно и то же, и, соответственно, социальный заказ не может быть эквивалентен государственному. Общество (социум) можно рассматривать как исторически развивающуюся систему отношений между людьми, которая складывается в ходе их совместной деятельности. Государство же, в соответствии с теорией общественного договора, возникает вследствие заключенного между людьми соглашения, согласно которому люди поступаются своей абсолютной свободой в пользу государства, обязуясь следовать в своей жизни определенным нормам.

При таком понимании социального заказа ответственность за формирование содержания образования принимает на себя субъект как персонифицированный его носитель. В качестве средства самореализации личности рассматривается процесс овладения содержанием образования, который выводит человека на осмысленное и ответственное конструирование своего жизненного пути, формирует и развивает его способность к самоопределению.

В содержании образования должна отразиться основная суть общечеловеческой деятельности, соответствующей определенному уровню развития цивилизации и культуры (культур). Необходимость разведения культуры и цивилизации осознается многими учеными. Об этом говорилось, например, при подведении итогов чешско-советского симпозиума «Философия образования для 21 века» в Праге в июне 1990 года. В настоящее время «выявляется кризис традиционной картины мира, нарастают противоречия между культурой (культурами) как связью людей и цивилизацией как связью вещей» [115, с. 295]. С этой позицией созвучны сформировавшиеся в отечественной психологии представления о выделении в целостной человеческой деятельности двух ее сторон. Одна сторона проявляется в освоении и реализации норм и способов взаимоотношений между людьми, а другая – в способах взаимодействия с вещами. При этом растущий человек осваивает в ходе онтогенеза преимущественно то одну, то другую сторону деятельности, реализуя соответствующую этапу его возрастного развития ведущую деятельность (А.Н. Леонтьев, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.).

Цель проектирования образования заключается в том, чтобы построить необходимый обществу образ человека, а затем выработать, изобрести средства, с помощью которых его можно достигнуть. В каноническом проектировании цель задавалась канонами, а в системотехническом – существующими научными представлениями о человеке и его роли в обществе. И в том и в другом случае предполагалось, что цель можно описать через совокупность признаков, интеграция которых в целостный образ давала бы то, что необходимо. Однако процесс образования имеет определенную протяженность во времени, и к завершению формирования желаемого образа представления о нем могут измениться, в связи с чем к моменту возникновения реальной востребованности человека (наступлению взрослости) ожидания социума будут другими и он может оказаться ненужным. В каноническом

проектирования данное обстоятельство не учитывалось и не должно было учитываться, поскольку основной признак канона – стабильность. В случае же системотехнического проектирования предполагается осуществление необходимой коррекции на основе прогноза в соответствии с изменяющимися условиями социальной практики.

Такие представления о целях проектирования основаны на принципах линейного мышления, в которых реализуется механистически понимаемая причинно-следственная связь. Согласно этим представлениям, человек осуществляет взаимодействие с действительностью, способность к которому обеспечивается его знаниями о ней. Поэтому чем осведомленнее человек, тем больше он приспособлен к взаимодействию с действительностью, независимо от того, каков характер его знаний: знание канона или научные знания. В этих случаях основным средством достижения проектной цели будет освоение некоторой совокупности знаний.

Здесь предполагается, что готовность человека к жизни в этом мире напрямую зависит от того, насколько он овладел предлагаемой системой знаний. Поэтому проблемы, возникающие в процессе образования конкретного человека, решаются путем предложения ему определенной суммы знаний.

Являясь конкретизацией техногенных мировоззренческих универсалий, такой подход ориентирован на те случаи, когда поведение человека, взаимодействие его с действительностью детерминированы его знанием о ней и представлениями о желаемых изменениях. Однако целостную жизнь человека нельзя свести к познанию и преобразующей практике, для которых характерно использование критериально-нормативных систем, максимально очищенных от какой бы то ни было субъективности.

Невозможность решения проблемы детерминации человеческой жизнедеятельности только путем освоения нормативного знания достаточно очевидна. Это обуславливает необходимость поиска принципиально иного подхода, иных представлений о цели образования. Надо заметить, что на это обстоятельство указывал еще К. Маркс, когда в «Тезисах о Фейербахе» писал о том, что всегда считалось, что человек – продукт обстоятельств, среды и воспитания, однако воспитатель сам должен быть воспитан [76]. И потому, по мнению К. Маркса, образование можно понять только как практику человеческого действия. Для реальной практики человеческого действия характерно то, что она разворачивается в определенной логике. В зависимости от характера дея-

тельности цель как ее необходимый атрибут представлена в ней по-разному. Конкретное представление о цели, реализованное через перечень присущих ей признаков, характерно прежде всего для репродуктивной деятельности человека. В случае же творческой деятельности цель присутствует имманентно в самой деятельности, т.е. процесс реализации деятельности имеет самоценность для человека. Результат же творческой деятельности в принципе невозможно механистически редуцировать к цели. Другими словами, в творческой деятельности, которая является культуросозидающей на уровне как отдельного человека, так и общества в целом, цель заключена внутри самого процесса реализации этой деятельности.

Образование как движение человека к своему образу представляет собой творческий процесс, в ходе которого человеку открываются новые возможности и способы их реализации. Пытаясь определить с этих позиций цель образования, трудно придумать что-либо иное, чем «создание условий для...». На самом деле, образ, к которому стремится человек, – это та его проблема, которую он должен решить сам для себя и отвечать за свое решение. Предпосылками этого являются условия свободной творческой деятельности, в ходе которой на основе диалога человека с существующей культурой создается его собственная культура (образ).

Такая форма целеполагания невозможна в рамках канонической и системотехнической парадигм проектирования. Она предполагает реализацию проектирования в деятельностной парадигме. Рассмотрение создания условий в качестве цели проектируемого образования требует определения средств, адекватных процессу достижения этой цели. Поэтому необходимо дополнительно уточнить, что есть условие. Под условием мы будем понимать нечто такое, что должно с необходимостью сопутствовать процессу преобразования объекта, но непосредственно не должно быть представлено в конечном результате этого преобразования.

В системотехническом проектировании в качестве цели образования представлен развивающийся субъект, т.е. субъект, который не только владеет определенными знаниями, умениями и навыками, но и способен добывать новые знания, а также формировать у себя новые умения. Образуемый в процессе образования овладевает методами проникновения за внешние пределы, во внутреннюю суть вещей с тем, чтобы на основании этого строить свои взаимодействия с окружающей действительностью.

Эти взаимодействия должны быть направлены на выделение из объективной действительности нужных субъекту предметов, т.е. предметов, способных удовлетворить его потребности. Формирование субъекта, способного к овладению действительностью, проявляющееся в более полном использовании в своих целях ее предметных аспектов через все более глубокое проникновение в ее суть составляет цель образования в системотехническом проектировании образования.

Поскольку в средствах системотехнического проектирования образования приоритет принадлежит содержанию образования, которое должно быть адаптировано под образуемого (т.е. должны быть учтены его особенности), то индивидуальный и типологический подходы в обучении являются конкретными воплощениями средств системотехнического проектирования в образовании, связанных с оптимизацией практики образования.

Цель образования в рамках системотехнической парадигмы можно определять как формирование субъекта деятельности, способного на основании знаний об объективной действительности извлекать из нее пользу для себя, т.е. выделять необходимые для удовлетворения потребностей предметные стороны. Ведущим средством в достижении этой цели является содержание образования, которое представляет своеобразную квинтэссенцию культуры. Проблема адекватной передачи содержания образования образуемому субъекту является основной проблемой, которая решается в системотехническом проектировании.

Результаты вышеприведенного обсуждения можно обобщить в таблицу, к содержанию которой мы будем возвращаться и в дальнейшем своем изложении (табл. 4).

Проектирование образовательного пространства субъекта представляет собой деятельность по освоению субъектом образовательной среды (культуры) в направлении достижения образа желаемого будущего. Средства, специфика которых связана с ответом на вопрос «Как учить?», непосредственно связаны с особенностями образовательного воздействия на человека. В предыдущем разделе были рассмотрены четыре типа воздействий (объектное, субъектное, развивающее и формальное), каждое из которых способно оказывать различное влияние на развитие личностных качеств образуемого. Каждой парадигме проектирования в большей степени будет соответствовать воздействие определенного типа.

Четкое и определенное описание цели в каноническом проектировании предполагает рассмотрение образования с позиций объектного типа воздействий на образуемого. Здесь человек рассматривается как материал, который обретает соответствующее качество при формирующем воздействии извне. Конкретные способы таких воздействий определены каноном. В случае сопротивления материала осуществляемым воздействиям их характер принципиально не изменяется, а увеличивается только сила воздействия. При этом (в крайнем случае) возможны варианты, когда материал (человек) может быть разрушен или уничтожен на основании его гипотетической непригодности или испорченности воздействиями, не соответствующими основному канону.

Таблица 4

Составляющие образования в разных парадигмах проектирования

Парадигма проектирования	Основные составляющие образования		
	Цель	Содержание	Практика
Каноническая	«Человек подходящий» для простого воспроизводства культуры	Устоявшееся мнение, культурная и религиозная традиция	Объектное воздействие Репродуктивные методы
Системотехническая	«Человек знающий», нужный для научно-технического прогресса	Научное знание, области культуры или искусства, способы познания действительности	Субъектное воздействие Репродуктивные методы Продуктивные методы
Деятельностная	«Человек выбирающий», способный действовать в ситуации неопределенности	Предпосылки и механизмы решения проблем, связанных с собственным образованием субъекта	Развивающее воздействие Диалог, эвристики, майевтика

Объектное воздействие на образуемого осуществляется через монолог образователя. При этом конкретный учитель является только представителем верховного учителя, в роли которого выступает канон. Через монолог человеку транслируются определенные нормативные требования, которым он должен соответствовать. Задача образуемого заключается в том, чтобы независимо от его собственных особенностей и пристрастий как можно точнее соответствовать предъявляемым канонам требованиям. Чем более полное соответствие достигается, тем более образованным считается человек. Максимальный уровень образованности соответствует такому положению, когда образуемый как бы сливается с канонами, становится его персонифицированной реализацией.

Ответственность за целеполагание и выбор средств в случае проектирования в канонической парадигме выносятся за пределы взаимодействующих в образовательном процессе субъектов, которые могут отвечать только за то, насколько строго они следуют канону. Поэтому анализ успехов и недостатков в рамках такого подхода осуществляется на основании рассмотрения степени соответствия реальной деятельности существующим нормативным требованиям, сами же нормативные требования остаются вне пределов критики.

Каноническое проектирование в образовании ориентировано на организацию объектных воздействий на образуемого с целью приведения его в соответствие определенным требованиям. образуемый рассматривается как объект, который должен изменяться в нужную сторону при определенном воздействии, а если этого не происходит, то необходимо воздействие усилить. В реальном образовательном процессе это проявляется в доминировании монологических способов взаимодействия образователей (педагогов) и образуемых (учеников) и фиксации с помощью отметок изменений, происходящих в образуемых. Оценка этих изменений с помощью отметок, которые ставят образователи, должна представлять собой степень соответствия образуемых некоторому образцу, стандарту. Задача образователей заключается прежде всего в том, чтобы как можно большее количество образуемых соответствовали заданному стандарту.

Освоение образовательной среды (содержания образования) в каноническом проектировании образования происходит на уровне формального присвоения культурных норм. Что же касается переживаний, благодаря которым данные нормы приобретают личностный смысл и

которые обязательно сопровождают образовательный процесс, то их диапазон может быть достаточно широким. Поэтому в условиях канонического проектирования с точки зрения одних людей образование – это благо, другие же на всю жизнь сохраняют к нему отвращение.

Характерное для практики системотехнического проектирования образования субъектное воздействие не может способствовать формированию механизмов регуляции человеческого поведения на личностном уровне, для которого характерно участие субъекта в управлении не столько объективной действительностью, сколько самим собой.

Основные предпосылки для разрешения проблемы управления человеком своим собственным развитием заложены в принципиально ином способе взаимодействия его с действительностью. Выше мы назвали этот способ развивающим и показали, что в его основе лежит реализация диалогических отношений, характерных для рациональности неклассического типа.

Для развивающего взаимодействия образуемого и образователя необходим подход, в основу которого положены представления об особенностях целокупной человеческой жизнедеятельности. Цель проектирования образования в этом случае заключается в создании условий для развития свободной и целостной человеческой личности, находящейся в гармонии с окружающей ее действительностью.

Представления о свободной, целостной и гармоничной личности как о цели воспитания, сформулированные еще в XIX веке Н.К. Михайловским, не раз подвергались критике. Однако во второй половине XX века в психологии появились понятия самоактуализации и самореализации личности, в которых обосновывалось наличие у человека внутренних интенций развития в направлении достижения им целостности с миром, красоты своего собственного существования, реализованных на основе свободного и ответственного выбора. Достичь такого состояния человек может разными способами, диапазон которых достаточно широк: от онтопсихологии и гештальт-терапии – до психосинтеза и голотропной терапии.

В основе этих подходов лежат представления о целостной человеческой жизнедеятельности. Принципиально то, что их общим моментом является признание необходимости диалога человека как с самим собой, так и с окружающим его миром. Представление о диалоге как о главном принципе достижения условий саморазвития личности

задает основания для выработки основных позиций по организации практики образования. Практика образования в условиях деятельностного проектирования образования становится его основным средством. Содержание же образования можно рассматривать как повод для диалога с образуемым; это поле, на котором должны встретиться две логики: логика образователя как представителя культуры и логика образуемого как входящего в культуру человека, имеющего свои собственные представления. В ходе диалога может меняться нормативно-ценностная система его участников, их собственное отношение к обсуждаемому культурному содержанию. Формирующаяся нормативно-ценностная система, реализующая представления образуемого о красоте мира, его гармонии, служит основой для осознанного и ответственного выбора, в котором реализуется свобода образуемого по отношению к культуре и своему собственному образу.

Обратная связь в образовательном процессе, реализуемом в деятельностной парадигме, должна обеспечивать поддержание диалога образователя и образуемого. Наиболее адекватным способом реализации такой обратной связи является мониторинг – совместное (образователя и образуемого) направленное наблюдение, в ходе которого осуществляется выделение значимых с точки зрения возможности достижения цели показателей. Данные, полученные в ходе мониторинга, представляют собой основное содержание, которое становится предметом совместной рефлексии образуемого и образователя. В результате такой рефлексии могут появиться как согласованные позиции об успешности совместной деятельности и ее критериях, так и представления о новых способах достижения поставленных целей. Таким образом, задача мониторинга заключается в том, чтобы оценить уровень успешности деятельности образуемого и образователя, создать предпосылки для их диалогического взаимодействия, выявить основания для корректирующих мероприятий и выработать последние.

Рассмотрение образования как деятельности по освоению субъектом образовательной среды (культуры) и, тем самым, перехода ее в образовательное пространство субъекта создает основания для того, чтобы говорить о целесообразности ориентации на ту или иную парадигму проектирования образования в конкретных культурно-исторических условиях. На основе соотнесения описанных во второй главе парадигм проектирования и социокультурного смысла образования в условиях

полипарадигмальной культурной ситуации можно четко видеть востребованность ею деятельностной парадигмы проектирования.

Деятельностное проектирование содержания образования (образовательной среды) должно осуществляться образуемым. Данное обстоятельство превращает последнего в системообразующий центр образовательного процесса. Создание условий для оптимальной личностной самоактуализации всех участников образовательного процесса можно рассматривать в этом случае в качестве одной из целей образования. Особенности содержания и практики образования, имеющие процессуальный характер, фиксируются прежде всего самим человеком в его внутренней жизни, в его переживаниях отношений с миром. Специфика отношения человека к себе, к миру, к другим людям, к делу, которым он занимается, не может не отражаться на особенностях содержания практики его образования. Необходимость учета значимости и неповторимой позиции субъекта требует того, чтобы были выделены соответствующие процедуры и показатели их реализации. Основные процедуры будут описаны нами далее, а в качестве показателей, на основании вышеизложенного, мы выделяем следующие:

- наличие у субъекта представлений о ценных для него перспективах собственного личностного роста в рамках, связанных с участием в образовательном процессе;
- существование у участников образовательного процесса общего представления о цели совместной деятельности, которая положительно оценивается, принимается и сходным образом ими понимается;
- согласованность между участниками относительно основных ценностей, принципов и методов реализации образовательного процесса;
- приоритет конструктивных, позитивно окрашенных и направленных на достижение общей цели отношений между участниками;
- получение участниками образовательного процесса подтверждений своей личностной значимости;
- наличие у участников образовательного процесса желания взаимодействовать за его организационными рамками.

Проектирование образовательного пространства субъекта, осуществляемое в границах, определяемых этими показателями, предполагает, что при выделении образовательного окружения из образовательной среды, т.е. при формировании содержания образования, необходимо учитывать следующие моменты:

- образовательный стандарт – это совокупность цивилизационно-культурных нормативных требований, которые должен освоить учащийся; их знание и следование им в жизни предполагает возможность бесконфликтного существования в социально нормированном пространстве;

- содержание образования должно удовлетворять образовательному запросу субъекта и адекватно отражать нормативные требования, зафиксированные в образовательном стандарте;

- совокупность норм образовательного стандарта, в идеале, представляет собой фоновое знание, которое составляет основу функциональной грамотности.

О полноценной реализации деятельностного проектирования образовательного пространства субъекта можно говорить лишь в том случае, если в нем присутствуют на уровне как содержательного, так и средственного обеспечения:

- 1) реальное право выбора субъектом содержания образования (культурного окружения) и возможности обсуждения образовательных стандартов с целью выяснения их оснований и перспектив изменения;

- 2) возможности реализации субъектом права на творчество, т.е. создание принципиально новых норм на основе деятельности по развитию содержания образования;

- 3) индивидуальный мониторинг образовательной деятельности субъекта в соответствии с параметрами, которые разработаны им самим и соотнесены с параметрами других участников.

При создании субъектом индивидуального мониторинга образовательной деятельности определяющую роль играют представления о конечной цели. Они создаются самим субъектом на основе тех представлений, которые имеются в его окружении. Целенаправленное обобщение таких представлений в масштабе общества приводит к появлению стандартов. В образовании, в связи с вышеописанными различиями между культурой и цивилизацией, мы выделяем культурный и цивилизационный стандарты. Цивилизационный стандарт характеризует освоенность человеком информации (ЗУН). Соответствие ему можно оценивать по результату, который можно зафиксировать по окончании образовательного процесса и который выражается в некоторой сумме ЗУН. Культурный стандарт осваивается через освоение человеком способов взаимодействия с другими людьми и самим собой. Результат его освоения–

личность, ее внутренние качества. Качества личности – это ее прерогатива, их невозможно объективно презентировать для оценки, т.е. весьма вероятны искажения. Кроме того, личность имеет право быть такой, какой она считает возможной быть, поскольку отвечает за это она сама. Поэтому для оценки освоения культурного стандарта предметом мониторинга становится характер и особенности реализации образовательного процесса.

В реальной практике образования освоение культурной и цивилизационной составляющей стандарта строго разделить практически невозможно. Основные признаки реализации деятельностного проектирования образовательного пространства субъекта имеют комплексный характер и проявляются в том, что, во-первых, осуществляется создание условий для выбора содержания при усвоении стандарта. Минимально усвоенный уровень должен сформировать основания для личностного выбора. При этом усвоение стандарта можно рассматривать как своеобразную презентацию образуемому содержанию образования, его пропаганду. Во-вторых, освоение культурной составляющей реализуется через способы реализации конкретной образовательной практики взаимодействия образуемого (ученика) и образователя (учителя).

Таким образом, содержание и практика образования при проектировании образовательного пространства субъекта в условиях полипарадигмальной культурной ситуации должны обеспечить возможность осуществления развивающего образовательного воздействия, что означает переход взаимодействия учителя и ученика в режим диалога. При этом основное содержание образования формируется в ходе согласования запроса ученика и ожиданий общества (социального заказа), которые зафиксированы в соответствующих образовательных стандартах. Согласование, являясь основой практики образования, направлено на выработку образуемым субъектом (учеником) индивидуальных средств реализации требований образовательных стандартов и индивидуальных способов оценки своих достижений. Такой подход к рассмотрению содержания и практики образования создает необходимые предпосылки для освоения субъектом образовательной среды и превращения ее в образовательное пространство субъекта, поскольку согласование, реализуемое через диалог, и последующий выбор инициируют принятие субъектом ответственности за осуществляемую деятельность.

Принятие индивидуальной ответственности происходит в связи с тем, что в деятельностном проектировании образования каждый его участник (как учитель, так и ученик) создает свой образ процесса, в котором участвует, выделяя в нем значимые для себя черты. Благодаря этому у каждого появляется возможность оценить соответствие реального процесса своим идеальным представлениям о нем. Выявленные расхождения становятся основанием для организации процесса коррекции. Надо иметь в виду, что необходимость в выделении участником значимых черт любого процесса возникает в том случае, если он считает себя вправе управлять этим процессом. Именно поэтому он выделяет для себя те его параметры, которые считает важными. Выделенные параметры составляют основу индивидуального мониторинга и несут определенную функциональную нагрузку, поскольку их интеграция создает представление об адекватности-неадекватности процесса ожиданиям его участников и дает возможность оперативно, не дожидаясь завершения, вносить в него необходимые изменения как на уровне средств, так и на уровне целей.

### **3.3. Организационно-технологический аспект проектирования образовательного пространства субъекта**

Анализ теоретико-методологических основ проектирования в соотнесении со спецификой педагогических проблем в полипарадигмальной культурной ситуации приводит к пониманию того, что в этих условиях наиболее оптимальной будет ориентация на деятельностную парадигму проектирования образовательного пространства субъекта. Данное обстоятельство потребовало от нас специального рассмотрения условий и способов реализации проектирования как деятельности субъекта, направленной на создание им своего образовательного пространства.

Поиск теоретических представлений о человеческой деятельности, которые могли бы стать методологическим основанием такой работы, привел нас к трудам В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, О.А. Конопкина, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, В.И. Слободчикова, Г.В. Суходольского, В.Д. Шадрикова, Г.П. Щедровицкого и др. Из всего многообразия представленных в них подходов мы далее будем в основном опираться на представления о деятельности в единстве ее динамических и структурных

особенностей, разрабатываемых в русле идей А.Н. Леонтьева его коллегами и учениками.

Как известно, сам А.Н. Леонтьев не считал свою теорию деятельности окончательно завершенной, поэтому в дальнейшем изложении мы будем ориентироваться не только на позиции, представленные в работах этого автора, но и на идеи и положения, которые можно найти в исследованиях его коллег и учеников.

Рассмотрение деятельности с позиций анализа ее структуры, с одной стороны, и процесса, с другой, создает реальную возможность представить ее в единстве статики и динамики. Это, во-первых, дает нам возможность учесть все необходимые для осуществления деятельности компоненты и, во-вторых, позволяет выявить и, впоследствии, создать условия для инициации деятельности, а также наблюдать за ее реализацией на основе выявленных критериев и показателей ее развития.

Анализ деятельности, направленный на выделение процессуальных образований целостной деятельности, тесно связан с выделением ее «единиц». Научный поиск в этом направлении привел А.Н. Леонтьева к выделению трех основных единиц. Одна из них – собственно деятельность, т.е. процесс, отвечающий мотиву; вторая – действие, осуществляемое в соответствии с какой-либо из целей; третья – операция, характер, которой соотносится с условиями осуществления этой деятельности [68]. Кроме этих трех единиц можно выделить «додеятельностную» единицу – активность, которая непосредственно связана с потребностным состоянием субъекта, реализующимся через поиск им предмета потребности (мотива).

Насколько данная классификация деятельностных актов широко известна, настолько же и широко критикуема. В некоторых работах даже ставится вопрос об адекватности использования действия и операции в качестве структурных единиц деятельности. Так, А.А. Леонтьев полагает, что «в концепции А.Н. Леонтьева единицей в строгом смысле может быть названа только деятельность (акт деятельности), а действие не компонент, а единица деятельности – это именно ее образующая, ее момент» [67, с. 4].

Таким образом, далее мы будем иметь дело со следующими деятельностными образованиями, рассматриваемыми нами в качестве реперных точек деятельностного проектирования образовательного пространства субъекта: активность, деятельность, действие и операция.

Активность – это «преддеятельность», вызванная потребностью, т.е. состоянием нужды или необходимости в чем-либо. Она проявляется во

взаимодействии с действительностью, не имеющем пока еще четко выраженной направленности и связанном главным образом с поиском предмета, способного удовлетворить исходную потребность.

Деятельность рассматривается как некоторое целостное образование, включающее совокупность актов взаимодействия с действительностью, выполняемых субъектом для достижения предмета потребности – мотива.

Действие может быть принято за основную единицу деятельности, детерминированную поставленной целью. Процесс осуществления действия включает ориентировку субъекта в ситуации, связанную с порождением идеальных образов цели, исполнением, контролем и коррекцией.

Операция – это минимальный по своему предметному содержанию акт, в котором еще удается обнаружить структурные моменты деятельности (субъект, предмет, продукт, внешние условия, средство). Операции входят в действие, выполняя в нем ориентировочно-контрольную или исполнительно-корректировочную функцию.

Системе процессуальных образований деятельности свойственна относительность, т.е. тот или иной элемент может быть рассмотрен в качестве основного, и тогда предшествующие ему компоненты должны расцениваться как подготовительные. С другой стороны, тот же самый элемент является подготовительным для последующего. Кроме этого, один и тот же по своему внешнему выражению акт нередко может выполнять как исполнительную, так и ориентировочную функцию. Отношения «подготовка – осуществление» или «генезис – функционирование» являются сквозной характеристикой деятельностного процесса на всем его протяжении. Функциональная структура проектирования, согласованная с выделенными в ней статическими компонентами, представлена в табл. 5.

Рассмотрение проектирования на уровне действия дает возможность выделить отдельные его этапы. При этом мы имеем в виду, что в действии, согласно П.Я. Гальперину, выделяются четыре этапа: ориентировка, исполнение, контроль, коррекция. Предлагаемые нами этапы реализации проектирования на уровне действия соотносимы с теми, о которых писал П.Я. Гальперин [28].

Таблица 5

## Функциональная структура проектирования

Функциональный элемент деятельности	Субъект, источник и предпосылки активности	Предмет	Продукт	Средство	Процедура
Активность	Потребность	Жизнедеятельность вообще	Затруднения	Диалог	Самоопределение
Деятельность	Мотив	Затруднение	Направление деятельности	Развивающее воздействие	Самоопределение
Действие: 1) ориентировка 2) исполнение 3) контроль 4) коррекция	Цель	Направление деятельности	Конкретный результат	–	–
Операция	Условие	–	–	–	–

Деятельностное проектирование включает в себя проектирование на уровне действия, которому должна предшествовать работа субъекта, направленная на выявление потребностей и их опредмечивание. Этот необходимый этап можно обозначить как нулевой, поскольку основные изменения, происходящие в субъекте, стороннему наблюдателю не видны.

Однако без этого этапа деятельностное проектирование невозможно, оно превращается в проектирование на уровне действия. Действие проектирования, являясь моментом деятельности проектирования, требует следования ориентировочной основе, которую можно выделить в соответствии с представлениями П.Я. Гальперина. Таким образом, деятельностное проектирование включает в себя следующие этапы:

0. Выявление субъектом основных затруднений в своей жизнедеятельности и принятие решения о необходимости их преодоления.

1. Целеполагание, в процессе которого осуществляется согласованное самоопределение образователя и образуемого относительно целей деятельности, связанной с преодолением существующих затруднений, на преодоление которых должна быть направлена дальнейшая их совместная деятельность.

2. Выделение в наличной ситуации и субъектах проектирования совокупности предпосылок, необходимых для преодоления затруднений, определение их исходного уровня выраженности и систематизация (диагностика).

3. Формирование совокупности предположений (гипотез) о возможных путях и способах достижения субъектами проектирования поставленной цели.

4. Выбор на основе согласования между субъектами проектирования наиболее перспективных гипотез, связанных с определением содержания образования и способов его освоения.

5. Выявление путем выделения каждым субъектом наиболее значимых для него показателей оптимального движения к поставленной цели индивидуализированных критериев эффективности деятельности субъектов (образователя и образуемого) и последующее их согласование (формирование оснований мониторинга) с целью создания предпосылок для корректирующих мероприятий.

6. Выработка процедуры достижения поставленной цели через выделение этапов ее достижения и определение их очередности.

7. Рефлексия процесса реализации действия, предполагающая оценку его результативности, анализ, коррекцию средств и, при необходимости, цели, т.е. перепроектирование с последующей реализацией (см. пп. 0 – 6).

Представленные выше этапы проектировочной деятельности являются отражением формализованного взгляда на проектирование как на

деятельность с позиций действия. Реализация этой схемы и многочисленных ее аналогов в образовании создает предпосылки для организации образовательного процесса. Однако в отличие от аналогичных схем организации действия использование предлагаемой схемы приобретает смысл деятельностного проектирования в том случае, если реализованы первый и второй уровни деятельности – уровни активности и деятельности. На уровне активности образуемый должен выявить на основе переживания потребностного состояния собственные (те, за которые он несет ответственность) затруднения в своей жизнедеятельности. Затем, на деятельностном уровне, необходимо прийти к определенным выводам о принципиальных путях и направлениях разрешения выделенных затруднений. И только при условии прохождения этих этапов реализация схемы ориентировочной основы действия может рассматриваться как деятельностное проектирование.

Таким образом, реальное деятельностное проектирование образовательного пространства субъекта может быть осуществлено только в единстве всех функциональных уровней рассмотрения деятельности. При таком проектировании структурные компоненты деятельности (субъект, предмет, продукт, средство, процедура) реализуются на разных функциональных уровнях (активность, деятельность, действие, операция).

В связи с этим необходимо уточнить ее специфику для случаев проектирования образовательного пространства субъекта, что и будет сделано ниже как путем выявления ее общих особенностей, так и указанием на особенности ее реализации на уровне отдельных этапов.

В отличие от канонического и системотехнического проектирования необходимой предпосылкой осуществления деятельностного проектирования является совмещение роли заказчика, проектировщика и организатора реализации проекта (исполнителя), так как само по себе деятельностное проектирование предполагает, что на этапе реализации возможно осуществление оперативного перепроектирования. Данное обстоятельство детерминировано принципиальной невозможностью осуществить однозначно определенный прогноз развития проектируемой действительности, так как в ходе реализации проекта она познается, т.е. выявляются и уточняются законы ее функционирования и развития. Это один из моментов, отражающих специфику деятельностного проектирования как создания новых норм и способов взаимодействия человека и действительности.

Понимание сути проектировочной деятельности дополняет более подробное описание содержательного наполнения ее отдельных этапов.

1. На первом этапе проектирования через описание образа желаемого будущего субъекта осуществляется целеполагание.

Цель проектирования выявляется в ходе соотнесения субъектом сфер «хочу» и «надо». «Хочу» в таком представлении отражает желания образуемого, конкретизацию в реальных предметных свойствах действительности его потребностных состояний; а «надо» – культурно-исторические экспектации (ожидания) общества по отношению к своим членам. Соотнесение сфер «хочу» и «надо» возможно как путем поиска пересечения их формальных значений, так и путем создания и освоения общих смыслов. Первый способ, характерный для системотехнического проектирования, достаточно прост и сводится к простому сопоставлению, непосредственное участие в котором образуемого не требуется, так как педагог может экстраполировать на него свои профессиональные представления, полагая, что он (она), как и большинство подростков (юношей, девушек и т.п.), хочет того-то и того-то. Второй путь связан с тем, что образуемый в ходе диалога представляет смыслы своего «хочу» в связи со своим собственным существованием, а педагог раскрывает через культурно-исторический контекст смыслы «надо». По-другому (как было показано выше) смысл раскрыть невозможно.

Цель проектирования, сформулированная в ходе такого процесса, можно рассматривать как цель предстоящей образовательной деятельности. Необходимо иметь в виду, что возможны случаи, когда согласованную цель сформулировать не удается, тогда и говорить о собственно образовательной деятельности не приходится. Из такой ситуации возможны два выхода: 1) согласованный отказ от образовательной деятельности; 2) осуществление педагогом образовательных воздействий не развивающего, а субъект-объектного или субъект-субъектного характера.

2. На втором этапе с позиций желаемого будущего участники проектирования выделяют наличные условия, могущие повлиять на его достижение. Таким образом очерчивается сфера «есть». При этом представления педагога и ученика как в связи с самими собой, так и относительно друг друга, могут различаться.

В условиях совместно-разделенной деятельности определение путей и способов достижения поставленной цели требует согласованных

представлений об исходном состоянии, описание которого должно быть произведено с позиции поставленной цели. На данном этапе необходимо описать сложившуюся на момент проектирования ситуацию, ориентируясь на наиболее значимые признаки согласованной цели. В связи с этим необходимо осуществить декомпозицию поставленной цели, описав ее такими признаками, которые участники образовательного процесса способны выделить сами, пользуясь согласованными процедурами, и проявление которых может быть объективно, независимо от позиции участников образовательного процесса самими участниками зафиксировано.

Фиксация исходного уровня субъектов с позиции желаемого будущего является необходимой предпосылкой для последующего определения индивидуальной и согласованной системы средств преодоления затруднений.

Для ученика это должно выражаться в самооценке исходного уровня своей обученности и своих возможностей с позиций перспективы ее изменения. Диалог с педагогом направлен на достижение самооценкой некоторого уровня адекватности через объективизацию критериев и освоение процедур фиксации тех или иных качеств образуемого.

Выявление исходного уровня для педагога связано с описанием педагогической действительности, подлежащей проектированию, которое выражается в объективной диагностике исходного состояния ученика и профессионально-педагогической самооценке относительно владения средствами, способствующими достижению желаемого будущего (соответствующим программно-методическим обеспечением).

3. На третьем этапе осуществляется выдвижение различного рода предположений относительно возможных путей достижения желаемого будущего, основанное на представлениях (логиках) как педагога, так и ученика. Здесь обсуждается вопрос о том, что можно было бы сделать для того, чтобы достигнуть поставленной цели.

Для ученика, как и для педагога, такое выдвижение гипотез детерминировано жизненным опытом. Поскольку мы изначально полагаем, что опыт у педагога и ученика разный, то принципиальным становится занятие участниками проектирования паритетных (партнерских) позиций, предполагающее одинаковую ценность всех выдвигаемых ими предложений.

Педагог на этом этапе должен осуществить максимально возможную презентацию множества педагогических факторов и условий, влияющих

на достижение поставленной цели, поскольку это формирует основу для ориентировки ученика в будущей деятельности, создавая предпосылки для его сознательного выбора на следующем этапе.

4. **Четвертый этап** является логическим продолжением третьего, поскольку на этом этапе в условиях диалога осуществляется отбор наиболее перспективных гипотез. Основанием для выбора являются согласованные в ходе диалога представления об уровне готовности педагога и ученика. При этом для ученика такая готовность предполагает наличие определенного исходного уровня ЗУН и желания осуществлять определенную деятельность по его повышению.

Для педагога же решающим фактором при выборе той или иной альтернативы становится наличие реальной возможности и определенного уровня обеспечения ее профессионально-педагогическими средствами, т.е. содержанием и практикой образования. Данное обстоятельство является решающим при выделении оперативных единиц педагогического мышления в условиях принятия решений по созданию проекта.

Кроме этого, важно и то, что после формулировки участниками согласованной цели необходимо определиться со сферами ответственности участников за ее достижение. Поэтому именно на этом этапе решается вопрос о том, что могут (сфера «могу») сделать участники образовательного процесса для достижения поставленной цели с позиции того, чем они для этого обладают (сфера «есть»).

5. Выбор на **пятом этапе** некоторого варианта достижения поставленной цели предполагает реализацию каждым участником определенной системы действий, направленных на ее достижение. При этом каждый из участников осуществляет наблюдение за тем, как он сам выполняет эти действия, оценивая их на основе своих представлений о цели. Наблюдая, он оценивает наличие и выраженность тех или иных признаков, которые проявляются в ходе выполнения указанных выше действий. На основе оценки выраженности признаков субъект осуществляет коррекцию своих действий, не дожидаясь окончания целостной деятельности, на основании своих предположений о возможных текущих отклонениях от цели своей деятельности. Это составляет суть индивидуального мониторинга, который осуществляет сам субъект.

Выделяемые субъектом мониторинга признаки не всегда имеют объективный характер, т.е. могут быть однозначно дифференцированы

другим субъектом. Поэтому в условиях совместно-разделенной деятельности участвующие в ней субъекты вынуждены согласовывать свои представления о признаках, характеризующих реализацию совместной деятельности, с позиции ее адекватности поставленной цели. Согласование, осуществляемое в условиях диалогического взаимодействия, приводит к выработке объективной системы мониторинга, которая может с одинаковым успехом использоваться всеми участниками совместно-разделенной деятельности.

Таким образом, на этом этапе каждым участником образовательного процесса выделяются основания для индивидуального мониторинга. Затем они конкретизируются каждым участником для себя лично. После этого участники вырабатывают согласованные критерии, позволяющие оценить движение к поставленной цели и осуществить согласованную коррекцию этого движения. Индивидуальный мониторинг, осуществляемый каждым участником, дает основания для коррекции его собственного движения. Для индивидуального мониторинга характерно большее количество наблюдаемых признаков и, часто, их меньшая дифференцированность и определенность. При этом для проектирования образования важно, чтобы признаки согласованного мониторинга были включены в индивидуальный, поскольку в противном случае нельзя говорить о реальном диалоге между участниками образовательного процесса.

Согласованная система мониторинга является основой для обратной связи в ходе деятельностного проектирования образования, в нее могут быть включены и показатели, отражающие эффективность образования, которые, однако, в связи с описанными выше причинами, не имеют исчерпывающего характера.

При этом главное то, что в ходе мониторинга создаются основания для выдвижения гипотез о возможных вариантах достижения цели и оценка вероятности их достижения в конкретных условиях реализации деятельностного проектирования, т.е. осуществляется прогнозирование.

6. Следующий, **шестой этап** предполагает переход непосредственно к исполнительной части деятельностного проектирования. Здесь разрабатывается технологическая схема реализации проекта, предполагающая выделение его этапов и описание их на основе выработанной ранее системы объективного мониторинга.

Для педагога это может быть реализовано как в конкретизации предметно-методической презентации учебного предмета относительно

исходного уровня ученика, так и в новой системной организации своего собственного профессионально-педагогического средственного обеспечения, которое может найти выражение в построении конкретной модели (проекта) педагогического объекта (моделировании).

Ученик на этом этапе осуществляет конкретизацию своих жизненных устремлений, выстраивая новую систему взаимоотношений с действительностью, детерминированную образом желаемого будущего.

7. На седьмом этапе начинается пошаговая реализация проекта с осуществлением ее рефлексии в условиях расхождения получаемого и ожидаемого результатов. При этом в результате рефлексии возможна не только переоценка средственного обеспечения (выработка новой нормы), но и изменение образа желаемого будущего.

Участники проектировочного процесса (педагог и ученик) оценивают его реализацию каждый со своей позиции, т.е. осуществляют индивидуальный мониторинг процесса, результатом которого является совокупность индивидуальных представлений о самом процессе. Согласование этих представлений необходимо для сохранения целостности процесса с позиций всех участвующих в нем субъектов. Результатом согласования индивидуальных мониторингов становится, как уже отмечалось выше, некоторая система показателей объективной реализации процесса (объективного мониторинга), свидетельствующая о его эффективности (степень соответствия результатов поставленной цели).

Объективный мониторинг, при помощи которого выявляется соответствие хода реализации процесса согласованным представлениям о том, как он должен реализовываться, создает основания для коррекции. Коррекция при этом, как правило, не ограничивается уточнением средств достижения желаемого будущего, но может быть подвергнут пересмотру и сам образ желаемого будущего. Поэтому в данном случае уместнее говорить не о коррекции, а о перепроектировании, т.е. о создании практически нового проекта.

Коммуникация как связь между субъектами предполагает ее направленность в обе стороны. Обеспечение двусторонней коммуникации возможно в том случае, когда один из субъектов при реализации связи с другим учитывает особенности этого другого. В этом случае коммуникационные воздействия каждого из субъектов усиливаются и между ними возникает общее смысловое поле, которое может

самостоятельно развиваться на основе вкладов каждого из субъектов. Данное явление О.С. Анисимов назвал «сложной коммуникацией» [6].

В сложной коммуникации можно выделить как отдельные этапы ее развития, так и роли, которые на этих этапах должны играть коммуницирующие субъекты.

Поэтапно основное содержание деятельности организатора диалога (коммуникации) можно представить следующим образом [6, с. 86]:

1. Введение темы.
2. Введение ситуации.
3. Целеполагание.
4. Введение нормативного представления о способе участия в коммуникации.
5. Фиксация затруднения по содержанию.
6. Выявление причин затруднения по содержанию:
  - понимание содержания действий автора, понимающего и критика;
  - реконструкция содержания действий коммуникантов;
  - выдвижение альтернативного содержания;
  - управленческое воздействие на ошибающегося коммуниканта с предъявлением ему альтернативного содержания;
  - фиксация неудавшегося воздействия коммуникантов друг на друга по содержанию.
7. Переход к пониманию способа коммуникации. Процессуальная реконструкция способа построения высказывания:
  - автора;
  - понимающего;
  - критика.
8. Фиксация затруднений по способу коммуникантов.
9. Критика способа коммуникации в позициях. Выявление причин возникающих трудностей.
10. Критика всего коммуникативного процесса. Реконструкция процессуальных переходов. Фиксация и выявление причин рассогласования позиций.
11. Построение проекта воздействия на коммуникантов с целью согласования процесса коммуникации.
12. Реализация проекта.
13. Рефлексивный контроль реализации проекта.

Образовательный процесс, реализуемый в соответствии с организационной схемой сложной коммуникации (по О.С. Анисимову), приобретает диалогичный характер. События, сопровождающие его, становятся образовательными событиями и тем самым образовательная среда осваивается субъектом, становясь образовательным пространством субъекта.

Проектирование образовательного пространства субъекта является совместно-разделенной деятельностью и осуществляется путем реализации диалогического взаимодействия, проходящего через следующие этапы: целеполагание, выделение предпосылок достижения поставленной цели, формирование гипотетических предположений о путях достижения поставленной цели, выбор на основе согласования путей достижения цели, выработка критериев реализации, разработка организационной схемы, реализация проекта, рефлексия деятельности по реализации этапов.

В качестве организационно-технологической основы диалогического взаимодействия в ходе проектирования образовательного пространства субъекта используются теоретические представления о сложной коммуникации (О.С. Анисимов), в которой участники поочередно занимают роли автора, понимающего и критика, четко следуя ролевым предписаниям. Таким образом возможность проектирования образовательного пространства субъекта обеспечивается созданием условий для перехода образовательного воздействия в диалогическое взаимодействие образователя (учителя) и образуемого (ученика).

## **Глава 4. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРОЕКТИРОВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СУБЪЕКТА**

### **4.1. Эффективность проектирования образовательного пространства субъекта: критерии и показатели**

Основная задача, решаемая в ходе нашей опытно-экспериментальной работы, состояла в том, чтобы реализовать на практике основные теоретические посылки проектирования образовательного пространства субъекта и оценить эффективность данного подхода, во-первых, на основании представлений о динамике развития личностных качеств субъекта и, во-вторых, через сопоставление результативности сложившихся в массовой практике образовательных процессов и образовательного процесса, организованного в соответствии с принципами проектирования образовательного пространства субъекта. При оценке результативности принимались во внимание прежде всего те аспекты, которые имели непосредственное значение для реализации актуально существующего социального заказа образованию, суть которого выявляется при анализе Закона РФ «Об образовании» и других нормативно-правовых документов. Так, в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года подчеркивается, что «развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, готовы к межкультурному взаимодействию, обладают чувством ответственности за судьбу страны, за ее социально-экономическое процветание. Система образования должна готовить людей, умеющих не только жить в обществе и правовом государстве, но и создавать их» [60, с. 4]. Это послужило основанием для того, чтобы рассматривать наличие у образуемых личностных качеств, обеспечивающих самостоятельный и ответственный выбор, в качестве одного из критериев эффективности образовательного процесса.

В ходе опытно-экспериментальной работы проверялись основные теоретические позиции, составляющие основу теоретических

представлений о проектировании образовательного пространства субъекта. Они сводятся к следующему.

1. Образовательное пространство субъекта формируется в результате осмысления и последующего присвоения субъектом культурных фактов, входящих в его образовательное окружение.

2. Инициация процесса осмысления культурного факта связана с осознанием субъектом его необходимости для преодоления встающих перед субъектом затруднений в жизнедеятельности.

3. Осмысление (понимание) культурного факта происходит при условии вхождения субъекта в диалогическое взаимодействие с культурой, как непосредственно, так и через ее носителей (например, педагогов).

4. В ходе диалога между субъектом и культурой возникает событийная общность субъекта и культурного факта, в результате чего расширяются возможности регуляции субъектом своей жизнедеятельности, поскольку у него формируется оценочная система, позволяющая ему сделать ответственный выбор в ситуации затруднения или неопределенности.

Конкретизация позиций, презентующих результаты проектирования образовательного пространства субъекта, приводит к выделению черт, проявляющихся в показателях, наличие которых свидетельствует о том, что:

- образовательный процесс является процессом освоения субъектом образовательной среды (культурного окружения), ее осмысления, вследствие чего последняя становится образовательным пространством субъекта;

- между образовательной средой и образовательным пространством субъекта нет взаимно однозначного соответствия, во-первых, потому, что в ходе освоения среды ее элементы опредмечиваются, включаясь в образовательное пространство субъекта в рамках определенной предметной выраженности; и, во-вторых, потому, что субъект, как правило, осуществляет выборочное освоение элементов среды, т.е. некоторые из них не осваиваются (не усваиваются) субъектом;

- процесс освоения образовательной среды, ее осмысления, детерминирован потребностями личностного развития индивида, т.е. осмысливается и усваивается прежде всего то, что необходимо для разрешения личностных проблем, давая, таким образом, личности возможность развиваться;

- практика образования как предпосылка освоения должна быть ориентирована на выявление и формулировку личностью прежде всего для самой себя своих проблем и поиск способов (средств) их разрешения в рамках существующей культурной ситуации;
- системная совокупность возможных средств разрешения выделенных личностью проблем представляет собой содержание образования;
- образование в единстве содержания и практики осуществляется в режиме диалога между человеком и культурой, в которую он имеет намерение органично вписаться, т.е. стать ее реальным представителем;
- учитель как представитель культуры является посредником между человеком и культурой, и его задача заключается в том, чтобы диалогическое взаимодействие было установлено и носило продуктивный характер, т.е. обеспечило взаимопонимание;
- образовательное пространство субъекта возникает в результате осуществления им свободного ответственного выбора, способность к которому является отличительным признаком личности;
- расширение образовательного пространства субъекта ведет к изменению границ его компетенции и, как следствие, к принятию на себя большей ответственности.

При таком подходе предметом рассмотрения с целью выявления обобщенных результатов проектирования образовательного пространства субъекта должно стать изменение его возможностей в сфере регуляции жизнедеятельности, что может иметь многообразные внешние проявления. В нашем исследовании, как это видно из предшествующего теоретического анализа проблем проектирования образовательного пространства субъекта, мы полагали, что включение субъекта в процесс проектирования должно сказаться прежде всего на формировании механизмов, обеспечивающих самостоятельный и ответственный выбор. В связи с этим нам необходимо выявить показатели формирования механизмов выбора, которые бы свидетельствовали об успешности проектирования образовательного пространства субъекта.

Ориентируясь на выработку системы показателей самостоятельного и ответственного выбора, мы сформировали модельные представления о выборе и взаимодействии. В них содержатся структурные элементы, по изменению которых можно судить о процессе становления механизмов, лежащих в основе самостоятельного и ответственного выбора и, следовательно, о результативности процесса проектирования образо-

вательного пространства субъекта. С целью фиксации таких изменений нами были разработаны, подобраны и адаптированы диагностические средства. При этом в своей опытно-экспериментальной работе в рамках отдельных направлений и на различных ее этапах мы не всегда пользовались разработанными диагностическими средствами в полном объеме. Это связано, с одной стороны, с тем, что всеобъемлющее использование разработанного инструментария (а это 18 различных методик) в рамках одной группы испытуемых неизбежно привело бы к явлению, которое социологи называют усталостью поля. В этом случае на достоверность полученных данных положиться нельзя. Использование же разных процедур с целью фиксации одного и того же явления в различных условиях создает дополнительные основания повышения объективности, надежности и достоверности общих выводов.

Ниже мы рассмотрим основные позиции, касающиеся представлений межсубъектного взаимодействия и выбора, а также выделенных показателей, создающих представление о качественной специфике и эффективности проектирования образовательного пространства субъекта.

Возвращаясь к представлениям о деятельностном проектировании образовательного пространства субъекта, напомним основную логику его развития. Осуществляя свою жизнедеятельность, субъект может испытывать затруднения в ее реализации. Это, в свою очередь, проявляется как на уровне постановки целей, так и на уровне поиска средств, необходимых для их достижения. В ситуации затруднения происходит неизбежная остановка в деятельности субъекта. Он вынужден выйти за ее пределы с тем, чтобы, воспользовавшись принципиально иными средствами, рассмотреть осуществляемую деятельность «со стороны», т.е. занять рефлексивную по отношению к выполняемой деятельности позицию. Рефлексия субъектом той деятельности, которая осуществлялась им до момента затруднения, предполагает ее анализ по тем основаниям, которыми действующий субъект владеет. Если в результате анализа выявлены отклонения от нормативных представлений субъекта, то в осуществляемую субъектом деятельность вносятся необходимые коррективы. Если же отклонения не выявляются, то это свидетельствует о том, что оснований для анализа собственной деятельности у действующего субъекта недостаточно и ему требуется что-то еще. В такой ситуации возникает необходимость в децентрации

субъекта (Ж. Пиаже), предпосылкой которой становится другой субъект, отличающийся от первого, но при этом имеющий представление о той деятельности, которую осуществлял до момента затруднения первый субъект. Позиция второго субъекта может стать для первого источником появления новых оснований анализа собственной деятельности в том случае, если между ними возникнет взаимодействие, в ходе которого на основе согласования индивидуальных мировосприятий (логик) субъекты достигнут понимания друг друга, т.е. станут соизмеримыми. Благодаря соизмеримости, единой онтологии может возникнуть совместное бытие – со-бытие – первого и второго субъектов. Изобретенные субъектами новые основания анализа деятельности создают предпосылки для выбора ими новых целей и поиска новых средств их жизнедеятельности, становясь основой разрешения ситуации неопределенности.

Самостоятельный и ответственный выбор в ситуации неопределенности возможен только в том случае, если у субъекта сформирована основа выбора (альтернативы и оценочная система), т.е. если субъект может сознательно выбрать тот или иной способ жизнедеятельности.



Рис. 2. Этапы проектирования

На основании вышесказанного можно следующим образом обозначить основные этапы, которые проходит субъект, проектируя свое образовательное пространство: жизнедеятельность – затруднение – рефлексия – диалог – выбор – жизнедеятельность (рис. 2). Таким образом,

для выявления и идентификации процесса и результатов проектирования образовательного пространства субъекта необходимо выявить показатели, свидетельствующие о прохождении им этих этапов. В связи с этим ниже мы подробнее остановимся на формализованных нами модельных представлениях о межсубъектном взаимодействии и выборе, на основании которых и будут выделены показатели, свидетельствующие об эффективности проектирования образовательного пространства субъекта, и определены конкретные методы их оценки.

Реализация выбора как деятельности предполагает обеспеченность субъекта соответствующими операциональными и регуляторными механизмами. К первым можно отнести умение делать выбор, а ко вторым – мотивационную готовность к осуществлению выбора. Для того, чтобы сделать выбор, согласно существующим представлениям, необходимо, чтобы субъект, во-первых, овладел действиями по выявлению альтернатив своей дальнейшей жизнедеятельности, а, во-вторых, мог, оценив их, соотнести их между собой, выявив наиболее приемлемую для себя.

Наличие у субъекта представлений о возможных направлениях дальнейшей реализации деятельности, обозначенных нами как альтернативы, проявляется в его способности к целеполаганию в той или иной ситуации жизнедеятельности. Таким образом, можно утверждать, что субъект, ориентированный на достижение каких-либо целей, – это субъект, у которого имеются альтернативные представления о возможных направлениях своей дальнейшей жизнедеятельности.

Наличие альтернатив является одной из предпосылок деятельности выбора. В ситуации выбора субъект вынужден оценивать альтернативы, сравнивая их между собой. Для осуществления этого у него должна быть специально приспособленная для данного случая система оценки различных альтернатив. Данная система включает в себя три структурных элемента: аспект оценки, шкалу оценки и оценочный стереотип. Выработка субъектом системы оценки альтернатив связана с поиском и выделением в переживаемой субъектом действительности ее моментов, наиболее для него значимых, которые и становятся аспектами оценки. Для соотнесения альтернатив между собой при наличии в них значимых для субъекта аспектов необходимо определиться с уровнем возможной значимости представленных в оцениваемых альтернативах аспектов сравнения, т.е. выработать шкалу оценки.

Оценка альтернативы предполагает помещение ее в оценочную систему субъекта, вследствие чего происходит соотнесение альтернативы с его основными жизненными ценностями. При таком соотнесении альтернатива включается в общий контекст жизнедеятельности субъекта, благодаря чему она о-смысливается, т.е. получает преимущественное специфическое значение в связи с жизнью данного субъекта.

Поиск субъектом в ситуации неопределенности альтернатив или способов их оценки направлен, таким образом, на определение смысла его будущей жизни. Будущая жизнь должна стать продолжением прошлой («включиться в контекст»), поскольку из нее заимствуется один из недостающих элементов деятельности выбора: либо система оценки, либо представления об альтернативах (второй аспект должен быть изобретен так, чтобы сохранился общий смысловой контекст жизнедеятельности субъекта).

Такой выбор, обозначенный как смысловой, имеет две разновидности, одна из которых связана с поиском альтернатив, а другая – с выработкой системы оценки. И первое, и второе осуществляется субъектом в процессе деятельности по о-смыслению своей предшествующей жизни. Поэтому основной путь выработки механизмов смыслового выбора связан с активизацией рефлексии, которую можно инициировать путем включения субъекта в реализацию определенных процедур.

Выбор, в котором перед субъектом встает необходимость одновременной выработки оценочной системы и поиска альтернатив в их единстве, характерен для ситуации, которую можно условно назвать вторым рождением. Здесь для субъекта принципиально невозможна связь с прежней жизнью, смысл которой утерян, и сохранение жизни возможно только в случае обнаружения нового способа существования, связанного с построением принципиально новой целостной системы смыслов. Такой выбор можно назвать экзистенциальным. Усилия по созданию оснований для его реализации имеют рефлексивный характер. Однако, мы полагаем, что, в отличие от смыслового выбора, работа по формированию оснований экзистенциального выбора должна проводиться профессионалами, поскольку вероятность выбора субъектом альтернативы, связанной с прекращением своего физического существования (суицидом), достаточно велика.

В ситуации, когда ее неопределенность проявляется в необходимости осуществления субъектом выбора из определенного перечня

альтернатив с использованием выработанной ранее оценочной системы, от субъекта требуется простое соотнесение альтернатив между собой по уже известному критерию. Такой выбор можно назвать простым.

Представленные выше описания различных типов выбора систематизированы и объединены в таблицу (см. табл. 1).

Наглядное представление данной типологии в декартовой системе координат открывает, на наш взгляд, возможности для более ясного и полного понимания описанного выше подхода к типологии деятельности выбора. Соотнося с осью ординат наличие или отсутствие в представлениях субъекта альтернативных выходов из создавшейся ситуации, а с осью абсцисс – обладание субъектом оценочной системой для соотнесения имеющихся возможностей, мы получаем визуальный образ, который представлен на рис. 3.

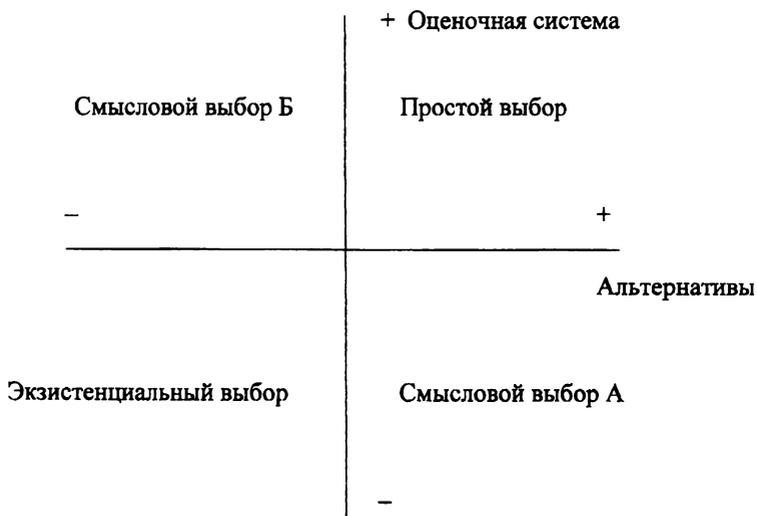


Рис. 3. Типология выбора

Данное представление открывает перспективы теоретического анализа деятельности выбора, одно из направлений которого может быть связано с переходом от дискретного описания деятельности выбора к континуальному, что, по мнению многих психологов и на наш собственный взгляд, в большей мере соответствует природе психики. Оценочная система может в большей или меньшей мере быть оформлена

критериально, а следовательно, ей в разной степени могут быть присущи возможности для трансляции другому, т.е. ответа на вопрос: «Почему ты так поступил?». Альтернативы также могут быть более или менее отчетливыми и понятными другому человеку. И ответ на вопрос: «Ну и что ты в этом нашел?» – часто бывает просто невозможен.

Взаимодействие двух субъектов осуществляется в условиях осознания ими необходимости совместной деятельности. В процессе взаимодействия его характер может меняться. Это зависит от того, каковы, изменения, во-первых, отношения одного субъекта к другому и, во-вторых, ожидания того или иного отношения. Таким образом, согласно этим представлениям характер взаимодействия между двумя субъектами будет зависеть от четырех параметров:

- 1) отношения первого субъекта ко второму субъекту;
- 2) ожидаемого первым субъектом отношения к нему со стороны второго;
- 3) отношения второго субъекта к первому субъекту;
- 4) ожидаемого вторым субъектом отношения к нему со стороны первого.

Два первых параметра относятся в большей мере к первому субъекту и характеризуют его представление о специфике возможного взаимодействия, а два последних – ко второму. С позиции одного субъекта его представление о взаимодействии можно схематизировать (рис. 4).

Сочетание оценки, которую субъект дает другому, и ожидания оценки от этого другого проявляется в характере эмоционального переживания, связанного с этим другим. Подробно особенности эмоциональных переживаний, связанные с оценками и ожиданиями, рассмотрены в работах Б.С. Гречухина [35]. Здесь же мы только воспользуемся некоторыми его идеями, опустив их аргументацию.

На рис. 4 выделяются четыре области, соответствующие различным эмоциональным переживаниям субъекта в связи с его контактом с другим субъектом. В области 1 оценка другого и ожидание его оценки положительны, такое состояние субъекта связано с переживанием им положительных эмоций, которые можно связать с интересом, уважением, воодушевлением, радостью, восхищением и т.п. Более точно характер переживания можно определить, выявив соотношение между уровнями оценки и ожидаемой оценки со стороны другого. Подобные эмоции

способствуют активизации деятельности субъекта, и в связи с этим в психологии их называют стеническими.

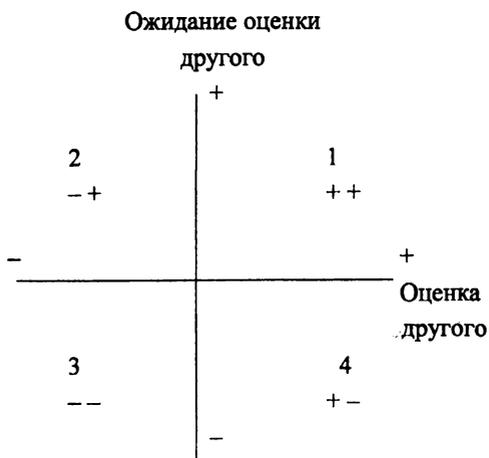


Рис. 4. Представление субъекта о взаимодействии:  
1 – 4 – области эмоциональных переживаний

Для области 2 характерно сочетание отрицательной оценки другого и ожидания положительной оценки с его стороны. Переживания, вызвавшие такого рода соотношение между оценкой и ожидаемой оценкой, связаны с тем, что субъект в той или иной мере недоволен другим и при этом считает, что имеет право на это недовольство (ожидание положительной оценки). Он полагает, что имеет право сердиться и обижаться на другого, демонстрировать ему свое недовольство или возмущение.

В области 3 отрицательная оценка другого соотносится с ожиданием отрицательной оценки и с его стороны. Взаимодействие между субъектами в этом случае может состояться только под давлением внешних обстоятельств. При этом субъект будет испытывать переживания, толкающие его на прекращение вынужденного контакта с другим. Основные эмоции, которые будет испытывать этот субъект, будут связаны с переживанием брезгливости, отвращения, скуки и т.п. Излишне говорить о том, что подобного рода переживания не могут способствовать активизации совместной деятельности.

Сочетание положительной оценки другого и отрицательной ожидаемой оценки с его стороны, характерное для области 4, связано с

переживанием субъектом чувства вины, покаяния, печали, страха и т.п. Подобные переживания способствуют тому, что субъект проявляет готовность следовать указаниям другого без какой-либо попытки оценить их критически. Находясь в этой области, субъект ориентирован на другого не за счет повышения значимости другого, а, скорее, вследствие снижения своей собственной значимости, что и приводит к переживанию им различных эмоций: от нежности и жалости до отчаяния и страдания.

Реальное взаимодействие между субъектами, контакт, связанный с организацией совместной деятельности, предваряет их взаимная оценка и предположения о той оценке, которую они могли бы получить друг от друга. При этом нахождение в начальной точке во взаимодействии двух субъектов не всегда будет способствовать возникновению диалогического взаимодействия, условием которого является безусловное принятие другого и ощущение собственной ценности, т.е. нахождение в области 1 (см. рис. 4).

Необходимость анализа всех возможных сочетаний оценок и ожидаемых оценок взаимодействующих субъектов приводит нас к построению «Таблицы взаимодействий» (см. табл. 3), которая рассмотрена нами в главе 3, однако необходимо учитывать, что вместо ориентации на воздействие определенного характера в качестве различительного и классифицирующего признака используется соотношение оценок другого и ожидаемых оценок от него. Это дает основания для того, чтобы рассматривать специфику ориентации на воздействие в связи со взаимными оценками коммуницирующих субъектов.

Таким образом выделяются 16 сочетаний возможных взаимодействий (см. табл. 3), что в случае равноправия субъектов (партнерские отношения) приводит нас к 10 типам взаимодействий, которые могут возникать между субъектами. При этом необходимо иметь в виду, что в процессе реального взаимодействия оценки и ожидания чаще всего меняются (хотя возможны случаи, когда этого и не происходит). Поэтому если в начале взаимодействия субъекты находились, например, в позиции 13, то это не значит, что через некоторое время они не окажутся в какой-либо иной позиции.

Из всего многообразия позиций необходимо выделить прежде всего те, которые предполагают возможность реализации диалогического взаимодействия. Это прежде всего позиция 11, которая не является единственной симметричной позицией, но является единственной

достаточно устойчивой симметричной позицией, так как и ожидания и оценки партнеров согласованы. Здесь мы не принимаем во внимание позицию 44, где ожидания и оценки также согласованы, поскольку она связана с желанием партнеров уйти из ситуации взаимодействия.

Выход в позицию 11, которая соответствует диалогическому взаимодействию, является одной из задач проектирования образовательного пространства субъекта, которое может расширяться только за счет осмысления новых культурных фактов или переосмысления тех культурных фактов, которые были освоены ранее. Только в условиях диалогического взаимодействия у субъекта могут родиться новые смыслы, поскольку необходимой предпосылкой для их появления является соотнесения себя с другим, причем с таким другим, который принимается субъектом.

Рассмотрение проектирования образовательного пространства субъекта, в ходе которого осуществляется взаимодействие между субъектами и последующий выбор, реализуемое в соответствии с приведенными выше моделями, на уровне отдельного субъекта может проявляться в следующих показателях:

- 1) в развитии предрасположенности к диалогическому взаимодействию и, следовательно, к росту толерантности субъекта;
- 2) переструктурировании и упорядочении нормативно-ценностных систем субъекта;
- 3) повышении уровня принятия себя как личности и адекватности самооценки;
- 4) росте инициативности и самостоятельности в выборе целей и средств в индивидуальной жизнедеятельности;
- 5) в повышении уровня формальных показателей результативности деятельности, обеспечивающей расширение образовательного пространства субъекта (смыслообразование).

Для выявления и оценки этих показателей, свидетельствующих о формировании в процессе проектирования образовательного пространства субъекта механизмов самостоятельного и ответственного выбора, были разработаны или подобраны следующие методы и методики:

- изучение самооценки личности на основе структурного и корреляционного анализа представлений об «идеале» и «антиидеале» (Дембо – Рубинштейн);

- изучение уровня притязаний личности («моторная проба» Шварцландера);

- выявление уровня развития нравственных суждений (по Л. Колбергу);

- изучение ценностных ориентаций (по М. Рокичу);

- исследование смысложизненных ориентаций (по Д.А. Леонтьеву);

- определение доминирующей направленности личности (по И.Д. Егорычевой);

- изучение межличностных отношений при помощи социометрии (по Б.С. Гречухину);

- оценка мировоззренческой позиции учащихся на основе анализа отношения личности к себе и к обществу (контент-анализ сочинений);

- определение уровня умственного развития (ШТУР – школьный тест умственного развития, по К.М. Гуревичу, Е.М. Борисовой);

- анализ личных профессиональных планов (по Е.А. Климову);

- наблюдения и их систематизация по выделенным критериям в ходе реализации процесса проектирования.

В тех случаях, когда в традиционном варианте методики при анализе результатов, полученных с ее помощью, не предусматривалось рассмотрение интересующих нас показателей, нами вводились дополнительные теоретические основания анализа получаемых данных. Так, например, рассматривая такой показатель, как предрасположенность к диалогическому взаимодействию, мы исходили из описанных выше моделей. В этом случае рост предрасположенности к диалогическому взаимодействию будет связан с дрейфом оценки другого и ожидаемой оценки со стороны другого в область 1, сами же оценки выявляются с помощью социометрии.

Традиционно толерантность рассматривается как терпимость к отличиям в поведении и ценностных установках другого человека, вследствие чего может возникнуть готовность к диалогу. Таким образом, готовность к диалогу и толерантность связаны между собой (коррелируют), а потому и эмпирические данные можно рассматривать как с позиции готовности к диалогу, так и с позиции роста толерантности.

Сопоставление показателей эффективности проектирования образовательного пространства субъекта и методов их выявления представлено в табл. 7.

Таблица 7

Методы эмпирического исследования эффективности проектирования образовательного пространства субъекта

Показатели эффективности проектирования	Эмпирические методы исследования
1	2
Развитие predisposedности к диалогическому взаимодействию, рост толерантности субъекта	Изучение межличностных отношений при помощи социометрии (по Б.С. Гречухину) Определение направленности личности (по И.Д. Егорычевой) Исследование смысложизненных ориентаций (по Д.А. Леонтьеву)
Переструктурирование и упорядочение нормативно-ценностных систем субъекта	Выявление уровня развития нравственных суждений (по Л. Колбергу) Изучение ценностных ориентаций (по М. Рокичу) Оценка мировоззренческой позиции учащихся на основе анализа отношения личности к себе и к обществу (контент-анализ сочинений) Определение доминирующей направленности личности (по И.Д. Егорычевой)
Повышение адекватности самооценки и уровня принятия себя как личности	Изучение самооценки личности на основе структурного и корреляционного анализа представлений об «идеале» и «антиидеале» (Дембо – Рубинштейн) Изучение уровня притязаний личности («моторная проба» Шварцландера) Анализ личных профессиональных планов (по Е.А. Климову) Изучение межличностных отношений при помощи социометрии (по Б.С. Гречухину)

1	2
Рост инициативности и самостоятельности в выборе целей и средств в индивидуальной жизнедеятельности	Изучение уровня притязаний личности («моторная проба» Шварцландера) Анализ личных профессиональных планов (по Е.А. Климову) Наблюдения и их систематизация по выделенным критериям в ходе реализации процесса проектирования
Повышение уровня формальных показателей результативности деятельности, обеспечивающей расширение образовательного пространства субъекта (смыслообразование)	Определение уровня умственного развития (ШТУР – школьный тест умственного развития по К.М. Гуревичу, Е.М. Борисовой) Наблюдения и их систематизация по выделенным критериям в ходе реализации процесса проектирования

Таким образом, на основе представленных выше теоретических представлений о сущности процесса проектирования образовательного пространства субъекта выделяется основной критерий его эффективности – рост возможностей субъекта в осуществлении им самостоятельного и ответственного выбора, который на основе моделирования межсубъектного взаимодействия и деятельности выбора позволил определить показатели, свидетельствующие о соответствии процесса проектирования выделенному критерию. Для оценки показателей разработаны, подобраны и адаптированы диагностические процедуры, которые составили основу оценки результативности опытно-экспериментальной работы.

## **4.2. Опытнo-экспериментальная работа по проектированию образовательного пространства учащихся учреждений начального профессионального образования**

В деятельность по проектированию образовательного пространства субъекта на протяжении последних десяти лет автору и его коллегам удалось включить различные категории образуемых: от учащихся учреждений начального профессионального образования (НПО) до активно действующих профессионалов различного уровня (рядовых сотрудников и руководителей) и образованности.

Одним из направлений нашей опытнo-экспериментальной работы стало проектирование субъективного образовательного пространства учащихся НПО. Экспериментальной базой этой работы послужило высшее профессионально-техническое училище № 2 (ВПТУ-2) города Новоуральска Свердловской области, где с 1992 по 1996 год автором и его коллегами по лаборатории педагогических технологий и педагогическим коллективом ВПТУ-2 осуществлялся поиск новых образовательных практик. Его основные концептуальные положения, ход и промежуточные результаты обсуждались на различных уровнях: на педагогических советах ВПТУ-2, научно-практических конференциях, на расширенных коллегиях Департамента образования администрации Свердловской области. Проводилась также и его независимая экспертиза как отдельными специалистами, так и Психологическим институтом РАО. Все это представлено в соответствующих отчетах и документах.

Основной контингент учреждений НПО составляют юноши и девушки от 15 до 18 лет, которые по своим психологическим особенностям относятся к раннему юношескому возрасту. Ведущей деятельностью этого возраста является учебно-профессиональная деятельность. Именно в ее рамках молодой человек решает основную задачу своего развития. Реализуя эту деятельность, он как бы примеривает профессию к себе, к своим ожиданиям от будущей жизни, т.е. вначале создает, а потом соотносит Я-желаемое и Я-требуемое. Организационные рамки и конкретные формы реализации этой деятельности могут быть различными. В настоящее время в отечественной системе образования организационно представлены три ее основные формы:

1) общеобразовательная школа, в которой в рамках учебной деятельности молодой человек осуществляет «примеривание» профессий в воображаемом, идеальном плане через освоение главным образом научных дисциплин;

2) учреждение НПО, где «примеривание» к будущей профессии происходит в реальных условиях профессиональной деятельности, когда юноша или девушка обучается профессии;

3) среднее специальное учебное заведение, где предполагается, что профессиональный выбор уже сделан окончательно, и процесс обучения ориентирован на приоритет освоения теоретических основ профессии, таким образом эта позиция в плане самоопределения лежит как бы между школой и учреждением НПО.

Существенных различий, связанных с целевой функцией, между этими формами нет, поскольку субъектом делается одно и то же – соотнесение себя с профессией, в результате чего у него вырабатывается нормативно-ценностная система, поскольку профессия презентуется субъекту по-разному. В различных способах презентации в большей или меньшей мере представлены предметные аспекты профессии как социального феномена.

В последнее время эффективность работы современной школы и учреждений НПО в аспекте создания условий для перехода к взрослости подрастающего поколения оценивалась с разных позиций. При этом обращалось внимание на различные аспекты, но факторы, связанные с созданием условий для самоопределения, на наш взгляд, либо совсем не учитывались, либо учитывались недостаточно.

В своей опытно-экспериментальной работе мы исходили из понимания того, что для активизации процесса выработки субъектом нормативно-ценностных систем необходимо прежде всего преобразовать существующее содержание практики образования. Основные направления этих изменений должны реализовываться с целью создания условий для проектирования субъективного образовательного пространства, представляющих, как уже упоминалось выше, собой следующее:

- актуализацию ведущей деятельности субъекта в рамках социально ценных норм (просоциальных формах);
- инициализацию специальной активности по социально адекватному присвоению ведущей деятельности, предполагающую формирование способов оценки действительности (нормативно-

ценностных систем) с целью отбора предметов деятельности и формирование тем самым субъективного пространства.

При более детальном рассмотрении этих условий можно увидеть, что они погружают человека в проблематику, связанную с реализацией его ведущей деятельности, и, предлагая анализировать ее составляющие, способствуют формированию им своей индивидуальной нормативно-ценностной системы, характерной для этой деятельности. Это, в свою очередь, ведет к полноценному освоению ведущей деятельности и, следовательно, создает условия для оптимального личностного самоопределения. Сказанное выше можно положить в основу проектирования содержания практики образования, которое включает в себя в органическом единстве как само содержание образования, так и способы его передачи. Единство содержания и способов его передачи обеспечивается тем, что до момента непосредственного освоения содержания субъект сам определяет его значимость для себя. Другими словами, он самоопределяется относительно тех знаний, которые ему предстоит освоить, т.е. решает для себя вопрос о том, нужны или не нужны те знания, которыми ему предлагается овладеть, а если нужны, то насколько. Без этого овладение знаниями не должно начинаться. Это не следует путать с тем, что обычно именуется мотивацией на изучение предмета, поскольку в такой трактовке мотивацию на изучение предмета должен обеспечить педагог: он должен заинтересовать. Ученик рассматривается как пассивный потребитель, который может увлечься или не увлечься предметом. Сделать реальный ответственный выбор ученик в большинстве случаев не может, так как у него отсутствует основа выбора; он не всегда может оценить реальную значимость для себя того или иного предмета. Такое положение достаточно характерно для нашей школы, в которой успеваемость учащихся находится в прямой зависимости от того, насколько педагог смог их заинтересовать своим предметом. При осуществлении реального самоопределения ученик сам для себя решает проблему нужности или ненужности предмета и определяет необходимый для себя уровень его изучения.

Самоопределение ученика относительно изучаемого предмета может быть осуществлено, если предварительно он самоопределился относительно своего пребывания в учебном заведении, что невозможно без реального осознания целей своего существования, о чем мы писали выше.

Самоопределение необходимо в том случае, если мы предполагаем, что в дальнейшем своей деятельностью ученик будет управлять сам, т.е. осуществлять ее саморегуляцию. Полноценный процесс саморегуляции возможен при обеспечении ее следующих звеньев:

- принятия субъектом цели деятельности как системообразующего основания саморегуляции;
- формирования субъективной модели значимых условий, которая отражает комплекс внешних и внутренних условий активности, необходимых для успешной деятельности; это модель, на основе которой осуществляется программирование деятельности;
- создания программы исполнительских действий, определяющей характер, способы и другие характеристики действий, направленных на достижение цели в тех условиях, которые выделены субъектом в качестве значимых;
- отработки системы субъективных критериев достижения цели (критериев успешности), на которую возлагается функция конкретизации и уточнения исходной формы и содержания цели;
- осуществления контроля и оценки реальных результатов, которое дает возможность оценить текущие и конечные результаты относительно принятых субъектом критериев успеха; оно обеспечивает информацию о степени соответствия между запрограммированным ходом деятельности и ее конечным результатом;
- решения о коррекции системы саморегулирования, на основании которого осуществляются изменения в регуляторном процессе.

Освоение этих звеньев и наполнение их конкретным предметным содержанием должно осуществляться в начале изучения любой учебной дисциплины, но после самоопределения. При этом важен способ, с помощью которого данное освоение происходит. Функциональные звенья процесса саморегуляции должны быть присвоены, а для этого необходимо, чтобы субъект сам их выработал. Наиболее подходящим из известных нам способов является организация коллективной мыследеятельности, поскольку именно в ней возможно полноценное диалогическое взаимодействие.

Организация деятельности учащихся подобным способом, во-первых, дает возможность погрузить их в необходимую проблематику, актуализировав тем самым ведущую деятельность, и, во-вторых, ставит их перед необходимостью анализировать явления действительности с разных

позиций, сравнивая их между собой, создавая тем самым основу для выбора. Это обеспечивает формирование нормативно-ценностной системы субъекта, обеспечивающей его реальный выбор, на основе сравнения различных альтернатив и соотнесения их с самим собой, что и лежит в основе личностного самоопределения.

Поэтому, как это было описано выше (см. главу 3), организуя свою работу с экспериментальной группой учащихся ВПТУ-2, мы создавали условия для их личностного самоопределения на следующих уровнях:

1. Самоопределение относительно переживаемого жизненного этапа через соотнесение с глобальными жизненными целями.
2. Относительно образовательного учреждения через соотнесение с целями переживаемого жизненного этапа.
3. Относительно изучаемой учебной дисциплины через цели нахождения в данном образовательном учреждении.
4. Относительно изучаемой проблемы (темы) в рамках изучаемой учебной дисциплины.

На каждом уровне самоопределения учащимся приходится актуализировать свои ожидания, формируя представление о Я-желаемом и создавать образ Я-требуемого. Благодаря этому обретается смысл вхождения/невхождения в образовательную среду, заполненную культурными артефактами. После вхождения субъект должен простроить и наполнять конкретным содержанием систему индивидуальной саморегуляции нормы деятельности, характерной для данной образовательной среды, во всех ее функциональных звеньях.

Необходимость самоопределения при вхождении учащегося в какую-либо деятельность возникает только в том случае, если предполагается, что он в дальнейшем должен будет действовать автономно, самостоятельно определяя цели и средства своих действий. Ответы на вопросы: «Кто Я?», «Какой Я?», «Зачем Я?» – являются необходимой предпосылкой для понимания субъектом смысла той деятельности, в которую он предполагает включиться.

В самоопределении учащийся должен соотнести Я-желаемое и Я-требуемое. Для этого у него должны быть сформированы соответствующие представления. В том случае, если они отсутствуют или недостаточно отчетливы, необходимы предварительные специально организованные усилия по их выработке. Только после этого можно переходить непосредственно к самоопределению на различных уровнях, в

соответствии со схемой, представленной выше. Полноценное самоопределение, т.е. самоопределение, в результате которого человек обретает смысл на каждом из уровней, возможно только тогда, когда состоялось самоопределение предшествующего уровня, в противном случае наладить соотношение уровней самоопределения невозможно и смысл не может родиться, т.е. появляется смысловой разрыв. Глобальные последствия смыслового разрыва для жизни человека легко спрогнозировать. В случае образования это ведет к тому, что человек реально выпадет из образовательного процесса, несмотря на наличие/отсутствие формальных признаков образования.

Самоопределение предполагает самостоятельную работу человека, связанную с переживанием – обретением обобщенного опыта проживания жизненных ситуаций. Больше всего в рамках организованного образовательного процесса, на наш взгляд, для достижения этих целей подходит коллективная мыследеятельность. Она организуется педагогом в малой группе (до 12 человек). Для этого педагог должен владеть навыками модерации, инициируя диалог, и ни в коем случае не занимать традиционно учительскую авторитарную позицию. Результаты коллективной мыследеятельности малых групп, оформленные в виде докладов, впоследствии обсуждаются на их общем собрании. При этом педагог выступает в роли организатора коммуникации (см. главу 3), обеспечивая развитие содержания представленных группами докладов.

Только после этого можно переходить непосредственно к целеполаганию в рамках будущей жизнедеятельности учащегося, т.е. начинать освоение нормы деятельности с целью освоения средств саморегуляции. Последующие этапы (см. выше) могут быть пройдены образуемым в зависимости от индивидуальной готовности либо самостоятельно, либо в групповом режиме. В нашем случае, на начальном этапе работы с учащимися учреждения НПО, такая деятельность осуществлялась в групповом режиме.

Представим основные этапы этой деятельности и задачи, решаемые на каждом из них.

1. В самом начале на общем собрании малых групп педагогом вводится общее представление о той ситуации самоопределения («Образ желаемого будущего», «Наше учебное заведение и его особенности» и т.п.), которая должна быть проработана малыми группами. При этом

обращается внимание на ценности, которые значимы для рассматриваемой ситуации, и вводятся цели предстоящей работы.

2. В групповой работе над темой обсуждения педагог, работающий с группой, дает установку на самоопределение, показывает образец самоопределения и предлагает каждому члену группы воспроизвести этот образец с использованием своего индивидуального материала. При этом педагог отслеживает опору на те представления, которые были введены в докладе на общем собрании.

3. В групповой работе педагог обращает внимание на выходы учащихся за пределы индивидуального самоопределения и вхождение их во взаимодействие с другими членами группы, организуя коммуникацию между ними. Педагог должен воздействовать на групповое обсуждение с целью его стимулирования путем выявления и обозначения затруднений, а также включения рефлексии процесса обсуждения.

4. В групповой работе вводится ситуация выбора представителя группы для доклада на общем собрании о результатах групповой работы.

5. Педагог в процессе групповой работы создает условия для консолидации мнений членов группы, основанной на подготовке группового доклада.

6. На общем собрании после групповой работы каждой группе предоставляется возможность изложить содержание групповой точки зрения относительно заявленной темы.

7. Педагог – руководитель обсуждения – на общем собрании стимулирует докладчиков от групп следовать правилам коммуникации (например, таким, как разделение понимания и критики; подробнее см. главу 3) и соблюдать регламент.

8. Руководитель обсуждения стимулирует возникновение альтернативных точек зрения, сомнений в положениях доклада выступающей группы с целью создания препятствий в понимании и подготовки осознания необходимости рефлексивного анализа.

9. Руководитель обсуждения стимулирует обращения докладчиков к другим членам группы с целью усиления групповой сплоченности. При этом он не указывает на «верные» или лучшие доклады.

10. Последующая работа проводится в малой группе. Участники должны перейти от размышлений по теме к рефлексии, в связи с этим попытки продолжить содержательное обсуждение пресекаются. Педагог

поддерживает тех членов группы, у которых проявляется рефлексивная направленность.

11. Создается ситуация возможности интеграции докладов разных групп с выходом на формирование собственного взгляда на предложенную тему обсуждения, в которой бы учитывались индивидуальные особенности субъекта.

Завершение самоопределения предполагает вхождение в деятельность и последующую ее реализацию в соответствии с принятыми нормами в режиме саморегуляции (см. выше). В случае затруднений учащийся осуществляет рефлексию и в зависимости от ее результатов либо продолжает действовать самостоятельно, либо обращается за помощью к педагогу с целью получения представления о новой норме деятельности.

Логика реализации описанного выше проектировочного процесса в экспериментальной группе представляла из себя следующее: самоопределение на первом уровне, после чего – освоение саморегуляции деятельности первого уровня; затем самоопределение на втором уровне и освоение саморегуляции деятельности второго уровня и так далее до четвертого уровня. Таким образом, введение в образовательный процесс информации (традиционного содержания образования), которая в перспективе должна стать знаниями, умениями и навыками, осуществляется непосредственно только на четвертом этапе. Общее представление о последовательности реализации проектировочного процесса образовательного пространства субъекта представлено в табл. 8.

Изменения образовательного пространства субъекта в результате его проектирования могут произойти только в том случае, если субъект прошел четыре этапа самоопределения, обретя тем самым новый смысл, связанный с тем или иным элементом его окружения. По мере освоения самоопределенческой деятельности сворачивается ее ориентирующая основа (П.Я. Гальперин), и человеку не надо проходить четко все ее этапы во внешнем плане. Однако в случаях отсутствия смысла деятельности или его потери четкое прохождение каждого из уровней необходимо.

Для организации опытно-экспериментальной работы в условиях учреждения НПО случайным образом были выбраны две учебных группы первокурсников, обучающихся по специальности «слесарь КИПиА». Как это будет видно из приведенных ниже данных, исходные показатели каждой из групп по основным оцениваемым параметрам были примерно одинаковыми, т.е. не имели значимых различий. Работа осуществлялась в

формальных рамках существующего учебного плана. Количество часов, отводимых на тот или иной учебный предмет, и сам перечень учебных дисциплин в контрольной и экспериментальной группах были одинаковыми. Отличие экспериментальной группы заключалось в том, что в рамках существующих учебных программ по отдельным предметам освоение содержания образования строилось в соответствии с описанной выше логикой, реализующей основные принципы проектирования образовательного пространства субъекта. Перечень предметов, на которые распространялся этот подход в экспериментальной группе, определялся желанием педагогов и их готовностью к работе в экспериментальном режиме, предполагающем навыки рефлексии и дополнительные затраты времени. Таким образом, экспериментальная группа отличалась от контрольной тем, что в ней преподавание ряда предметов (литературы, физкультуры, психологии, эстетики, обществознания и др.) осуществлялось не в рамках традиционного подхода, а с позиций проектирования образовательного пространства субъекта, на основе активизации самоопределения в ходе диалогического взаимодействия.

На этапе вхождения в образовательное учреждение учащиеся экспериментальной группы последовательно проходили все уровни самоопределения в соответствии с описанной выше процедурой. Далее, в том случае, если они решали остаться в образовательном учреждении, они периодически аттестовались в соответствии с учебным планом. Процедура аттестации соответствовала процедуре самоопределения, т.е. формировались представления о Я-желаемом и Я-требуемом, выделялись критерии и показатели, обсуждались различия, осуществлялась рефлексия определенного периода обучения, строились прогнозы на будущее. Ребята сами, в рамках специально организованных процедур (см. выше), оценивали свои успехи и неудачи с помощью выработанных ранее критериев и показателей. Анализируя результаты, т.е. сравнивая то, к чему пришли, с тем, что было намечено, участники эксперимента разрабатывали коррекционные мероприятия и, при желании, в некоторых случаях формировали свой образовательный запрос. В отличие от контрольной группы, часть учащихся экспериментальной группы (примерно 60%) высказывали пожелания о преподавании какого-либо дополнительного предмета. Некоторые из этих пожеланий были удовлетворены (например, музыкальные занятия, изучение иностранного языка и др.).

Практическая реализация проектирования  
образовательного пространства субъекта

Процедура	Планируемый результат	Деятельность образуемого	Деятельность образователя
Самоопределение	Принятие/отвержение нормы деятельности	Выработка представлений о Я-требуемом и Я-желаемом	Диалог с образуемым по уточнению Я-требуемого и Я-желаемого
Саморегуляция	Освоение нормы деятельности Готовность к самоопределению второго уровня	Принятие цели деятельности Формирование субъективной модели значимых условий Создание программы исполнительских действий Отработка системы субъективных критериев достижения цели Осуществление контроля и оценки результатов Решение о коррекции системы саморегулирования	Понимание, критика и проблематизация образуемого в процессе освоения им нормы деятельности.

Инициация самоопределения относительно жизненного этапа (первый уровень) при вхождении в образовательное учреждение осуществлялась через включение ребят в контекст (как мы уже писали) ведущей деятельности, направленной на решение основной задачи развития этого возраста. Для коллективной мыследеятельности учащимся предлагалось обсудить проблему, связанную с тем, какими они видят себя в ближней, средней и дальней перспективах. Кроме того, они должны

были подумать над тем, какими в тех же перспективах их видят родители и друзья. В ходе подобного рода работы выяснилось, что ранее практически никто об этом не задумывался, хотя какие-то разрозненные представления об этом были у каждого. В процессе самоопределения у большинства ребят сформировался целостный образ Я-желаемого и Я-требуемого, что и создало предпосылки для их соотнесения и последующего оптимального (с выработкой смыслов) самоопределения на последующих уровнях. Однако не все захотели и смогли проделать эту серьезную работу: около 40% учащихся экспериментальной группы отказались от возможности выбора предметов и высказались за традиционную систему обучения. «Мы хотим учиться так же, как раньше, а не ломать голову над всякими глупостями», – говорили они. Однако за время экспериментальной работы доля таких ребят сократилось до 25 – 30%, хотя, к сожалению, не уменьшилась до нуля.

Последующие уровни самоопределения организационно было осуществить проще, поскольку уже сформировалось основание для создания смысла. Поэтому поиск смысла включения в учебный план того или иного предмета или необходимости изучения темы зачастую не требовал развернутой работы. Однако самоопределенческие мероприятия проводились систематически, при этом особое внимание обращалось на формирование у учащихся рефлексивной культуры.

На происходящие в детях изменения обратили внимание и родители. Для того, чтобы снять вопросы, было проведено родительское собрание в той же парадигме самоопределения. После первого такого собрания последовали и другие. Их проблематика была связана с содержанием работы экспериментальной группы. Родители работали примерно над тем же, что и дети. В результате возрос уровень взаимопонимания родителей и детей. Значительная часть родителей и детей стала вместе заниматься художественной самодеятельностью и под руководством одного из педагогов подготовила ряд мероприятий, а также участвовала в праздниках.

Далее мы приведем данные диагностических срезов и проведем сравнительный анализ полученных результатов. Однако уже здесь можно сказать о том, что формальные показатели, полученные с помощью стандартизованных методов исследования, не противоречат выдвинутым предположениям.

### **4.3. Опытнo-экспериментальный поиск путей и методов проектирования образовательного пространства студентов и профессионалов**

Опытнo-экспериментальная работа со студентами проводилась нами в течение нескольких лет на базе Нижнетагильского педагогического колледжа № 1 (НТПК-1). В ходе различных видов опытнo-экспериментальной работы со студентами всего было задействовано 354 человека (НТПК-1 – 186 человек; Нижнетагильский педагогический институт (НТПИ) – 168 человек). Ее реализация осуществлялась на разных уровнях. На уровне вхождения в образовательное учреждение (ОУ) (вступительные испытания (ВИ)), а также на первом и втором курсах в процессе освоения учебного плана. Основываясь на описанных выше позициях, для каждого из уровней был разработан свой конкретный план проектирования образовательного пространства субъекта, в котором учитывался характер проблем, встающих перед субъектом, включенным в образовательный процесс. Таким образом были подготовлены оргпроекты самоопределения: 1) на уровне вхождения в ОУ; 2) в образовательном пространстве учебного заведения; 3) в образовательном пространстве учебного предмета. Ниже мы кратко опишем предпосылки их создания и специфику реализации.

#### **1. Самоопределение на уровне вхождения в образовательное учреждение (ВИ)**

Актуальность обсуждения проблемы вхождения в ОУ определяется тем, что формирование контингента данного учреждения связано с учетом ряда факторов, имеющих различную природу, различную степень влияния на его жизнеспособность.

Во-первых, любое образовательное учреждение имеет право на существование постольку, поскольку на результаты его деятельности есть социальный заказ. Другими словами, в обществе есть потребность в людях с тем качественно-количественным уровнем образованности, который может обеспечить данное ОУ.

Во-вторых, исходя из возможностей образовательного процесса и наличия профессиональных средств, каждое ОУ вынуждено задавать минимальный уровень выраженности тех или иных свойств поступающих, начиная с которого ОУ может с той или иной степенью вероятности гарантировать подготовку специалиста.

В-третьих, процесс образования в ОУ должен встраиваться в единую федеральную (региональную) систему образования, т.е. не должно быть разрыва между тем уровнем, который, согласно стандартам, дается на предшествующей ступени образования, и требованиями, предъявляемыми при поступлении.

В-четвертых, гуманистическая ориентация образовательной политики России, зафиксированная в Законе РФ «Об образовании», должна найти отражение и в особенностях организации и проведения вступительных процедур ОУ.

Для того, чтобы стать специалистом, любой человек должен вначале получить общее, а затем профессиональное образование. И только после успешной сдачи квалификационных (выпускных) экзаменов можно говорить о появлении педагога, врача, инженера и т.д. До этого этапа доходят не все поступившие на первый курс, часть отсеивается как из-за недостаточного начального уровня знаний, так и из-за недостаточной личностной (мотивационной) готовности к обучению в ОУ. Не надо обладать излишней проницательностью, чтобы увидеть, что и та и другая причины отсева связаны с несовершенством ВИ, неотработанной процедурой самоопределения ОУ относительно того или иного абитуриента.

Мы подчеркиваем, именно самоопределения, поскольку ОУ по отношению к каждому желающему в него поступить должно ответить на вопросы: «Можно ли в принципе из данного абитуриента (в соответствии со стандартными требованиями) через определенный срок подготовить специалиста?» «Можно ли это сделать в нашем ОУ (есть ли у нас соответствующие педагогические средства)?» «Можем ли мы взять на себя ответственность за подготовку именно этого человека (сможем ли мы работать с представленным уровнем готовности к получению специальности)?» Поиск оснований для ответа на эти вопросы требует анализа требований существующих образовательных стандартов; анализа образовательной деятельности педагогического коллектива; создания на основе двух предыдущих пунктов формализованных моделей абитуриента и выпускника.

Реальное самоопределение ОУ является одним из центральных условий качественной работы, поскольку оно направлено на то, чтобы предложить учиться тем, из кого в существующих условиях с достаточной степенью вероятности можно подготовить специалиста требуемого

квалификационной характеристикой уровня. В связи с этим наряду с представлениями модели абитуриента и портретом выпускника необходимо осуществить рефлексию практики наличного образовательного процесса с оценкой его потенциала в плане реализации процесса «выращивания» выпускника-специалиста из поступившего в ОУ молодого человека.

Для осуществления предложенного подхода предлагается следующая последовательность шагов:

1. Составить перечень качеств абитуриента, выделив показатели, по которым можно судить об их наличии и уровне выраженности.
2. Определить необходимость задатков (предикторов) этих качеств на входном этапе и минимальный уровень их выраженности.
3. Разработать процедуру оценки этих задатков.
4. Спроектировать из отдельных процедур этапы отбора, включая оценивание и обработку полученных данных.
5. Согласовать между собой этапы отбора, определив их место и способы агрегирования данных с ориентацией на создание целостной системы ВИ, которая должна стать подсистемой образовательного процесса (ОП) ОУ.
6. Ввести критерии и показатели отбора в ОУ.

На наш взгляд, эту работу, в методическом плане, может облегчить сведение результатов в таблицу (табл. 9):

Таблица 9

Матрица вероятностного генеза профессионально важных качеств выпускника

Квалификационная характеристика				Портрет абитуриента				Практика образования
Качество	Показатель	Процедура	Уровень	Качество	Показатель	Процедура	Уровень	

В данной таблице используются понятия, рабочие определения которых следующие:

Качество – характеристика, отражающая типичное для человека отношение к деятельности или другим людям.

Показатель – наблюдаемый признак, по которому можно судить о наличии и выраженности качества.

Процедура – ситуация, специально созданная с целью выявления качества через фиксацию показателей.

Уровень – количественное выражение показателя по какой-либо шкале.

Практика образования – совокупность педагогических приемов (технология), обеспечивающих переход качеств абитуриента в качества выпускника.

При анализе генезиса профессионально важных качеств (ПВК) выпускника и их связи с качествами абитуриента необходимо иметь в виду, что, во-первых, некоторые из ПВК являются новообразованиями, появившимися вследствие включения человека в ОП ОУ, и искать их источники у абитуриентов не стоит. Во-вторых, для нахождения предпосылок (предикторов) других ПВК требуются специальные научные исследования и одной педагогической интуиции здесь недостаточно. В-третьих, в образовательном процессе одно качество может расщепиться на несколько, а несколько – интегрироваться в одно. В-четвертых, введение своих собственных показателей на основе обобщения эмпирического опыта педагогов должно рассматриваться как гипотеза с ориентацией на ее проверку.

Разработка и подбор процедур, направленных на измерение показателей того или иного качества, предполагают возможность измерения нескольких разнородных показателей в рамках одной процедуры. При шкалировании показателей оптимальным будет применение шкалы интервалов, в крайнем случае – шкалы порядка.

Реализовать систему ВИ можно поэтапно. В целях создания оптимальных начальных условий ОП необходимо, исходя из цели ОУ, предусмотреть включение в ВИ содержания, в котором можно выделить следующие компоненты:

1) предварительное самоопределение, где осуществляется предварительное знакомство с абитуриентом по ряду формальных признаков (прием документов, собеседование и т.п.);

2) предметно-направленный компонент, связанный с определением уровня ЗУН по профилю обучения;

3) общекультурный компонент, связанный с выяснением общей культурной осведомленности и уровня фоновых знаний (функциональная грамотность);

4) профессионально-психологический компонент, который должен быть предусмотрен для деятельного самоопределения в рамках организации профессиональных проб и направлен на выяснение наличия предпосылок успешности в профессиональной деятельности и уровня их выраженности.

Рассмотрим данные компоненты ВИ более подробно.

1. *Предварительное самоопределение при знакомстве с абитуриентом.* Процесс самоопределения ОУ относительно абитуриента начинается с «официального представления» абитуриента ОУ, на которое он приносит основные и сопутствующие документы. Перечень основных документов определен типовым положением о вступительных испытаниях при поступлении в учебное заведение, а дополнительные документы представляются в зависимости от их наличия в соответствии с примерным перечнем, который предлагает ОУ. В отношении дополнительных документов нет особой регламентации и обязательности, но абитуриент должен понимать, что чем большее количество сведений о себе он представит, тем менее всего решение вопроса о его поступлении может быть подвержено случайности.

С другой стороны, количество дополнительных документов необходимо ограничить, в противном случае можно будет в них просто утонуть.

Для формирования перечня желаемых документов ОУ нужно определиться с теми дополнительными сведениями, которые бы облегчили процесс его самоопределения относительно абитуриента. Например, нужно или нет знать состав семьи или ее средний доход? Как ответ на вопрос о наличии братьев или сестер может повлиять на самоопределение ОУ? Другими словами, необходимо решить вопрос о том, что нам (ОУ) необходимо знать о человеке для того, чтобы решить вопрос о том, насколько мы в нем заинтересованы.

2. *Самоопределение ОУ относительно предметных знаний абитуриента.* Этот компонент ВИ связан с выяснением предметных знаний по профилю обучения. Необходимость его определяется тем, что в ОУ обучение по предмету должно продолжить то, которое было на предшествующем этапе. Однако преемственность – не единственное требование, необходимо задать тот уровень, на котором будет вестись

обучение. И если первое определяется существующими стандартами, то второе связано, скорее всего, с традициями ОУ, его профилем и уровнем педагогических работников.

Поэтому при определении предметного содержания для процесса самоопределения ОУ необходимо:

1) определить содержательную часть предметного элемента (перечень вопросов, знание которых необходимо);

2) выбрать уровень трудности заданий (его минимум определяется возможностью включения абитуриента в ОУ, а максимум – ситуацией набора: чем больше конкурс, тем уровень трудности выше);

3) выработать стратегию оценивания предметного элемента: выборочная проверка (экзамен) или глобальная проверка (программный срез).

### *3. Ориентиры ОУ в общекультурной подготовке абитуриентов.*

Необходимость наличия у абитуриента определенного культурного уровня никем не подвергается сомнению. Однако в решении вопроса об определении содержательной его части имеются различные мнения и позиции. Естественно, что абитуриент что-то должен знать и уметь для того, чтобы его считали культурным человеком. Подобный уровень определяется как функциональная грамотность, т.е. грамотность, которая дает возможность человеку хотя бы читать газеты и правильно понимать то, о чем там написано.

Культура человека – интегральный показатель его возможностей оптимального включения в социум. Учитель в этом смысле является транслятором культуры и поэтому уровень функциональной грамотности для него слишком низок. Что касается абитуриента, собирающегося стать педагогом, то для него должны быть характерны стремление к овладению культурой, в достаточной мере выраженный интерес к своему собственному культурному развитию.

Вопрос о том, нужен ли экзамен в этой области, не имеет однозначного ответа: ОУ должно определиться само, в зависимости от того, каким оно видит своего студента. Реализация этого компонента может быть представлена специально созданной для него процедурой или оценка его будет осуществлена в рамках оценки других элементов.

*4. Особенности профессионально-психологического самоопределения ОУ педагогического профиля.* Цель ВИ заключается в выявлении тех абитуриентов, из которых в существующих условиях ОУ вероятнее всего

можно подготовить специалиста, т.е. довести их ПВК до уровня, требуемого квалификационной характеристикой. Основным средством этого является включение абитуриента в специально организованный образовательный процесс по преобразованию качеств абитуриента в качества выпускника.

Необходимость выделения в ВИ профессионально-психологического этапа связана с тем, что некоторые студенты и даже выпускники НТПК-1 рассматривают обучение в нем как простое продолжение образования, не включая профессионально-педагогическую деятельность в свои жизненные планы и не имея реальной мотивационно-потребностной предрасположенности к овладению профессией педагога.

Данное обстоятельство является первым, что определило *цель* проектируемого этапа ВИ: определение уровня сформированности предпосылок готовности к овладению профессионально-педагогической деятельностью.

Представленное выше мы рассматривали в качестве оснований как для разработки процедуры профессионально-психологического этапа ВИ, так и для конструирования системы оценивания абитуриента в ее рамках.

Наиболее логично в данной ситуации пойти по пути моделирования абитуриентом фрагмента педагогической деятельности; содержание и «инструментовку» фрагмента определяет сам абитуриент. При этом группа таких же, как он, абитуриентов (10–12 человек) играет роль группы детей. Кроме этого, в самом начале процедуры в общих чертах обсуждается то, как можно оценить представляемые фрагменты, и предлагаются различные способы и шкалы оценок. При этом выделяются те индикаторы, по которым можно определить как направленность на профессиональную деятельность, так и наличие элементов саморегуляции.

По завершении фрагмента его участники в качестве экспертов дают оценку его организатору. Кроме того, моделируемый фрагмент оценивается самим организатором (абитуриентом) и проводящим процедуру преподавателем.

При подведении итогов по данному этапу ВИ оценки всех участников сводятся в общую ведомость, и оценка каждого абитуриента складывается:

1) из средней оценки за участие (выполнение авторского фрагмента+участие во фрагментах других участников) в процедуре;

2) среднего отклонения оценки, поставленной абитуриентом другим, от их результирующей оценки;

3) дисперсии оценок, которые поставил абитуриент всем участникам;

4) из отклонений оценки, поставленной абитуриентом самому себе, от оценки, полученной от преподавателя, который обеспечивает процедуру.

Итоговая оценка за процедуру складывается следующим образом: показатель п.1 минус показатель п.2 плюс показатель п.3 минус показатель п.4. Для расчетов можно воспользоваться электронными таблицами из программного обеспечения ПК, в которых подсчет будет производиться автоматически, по мере занесения данных.

## **2. Самоопределение в учебном заведении**

Приход человека в любое образовательное учреждение ставит перед ним ряд проблем, которые обобщенно принято называть проблемами адаптации. Можно выстроить иерархию этих проблем и предположить, что от их разрешения в конечном итоге зависит успешность движения субъекта в образовательном пространстве учреждения. Условно все существующие проблемы адаптации можно разделить на проблемы целеполагания в рамках смысложизненных ориентаций субъекта и проблемы освоения им норм функционирования ОУ. Как правило, в течение некоторого периода времени (его продолжительность зависит от индивидуальных особенностей субъекта – от нескольких месяцев до года) индивидуальные особенности целокупной жизнедеятельности согласуются с нормами ОУ. Этому способствуют различные мероприятия, традиционно проводимые в ОУ (вечера знакомств, недели первокурсников и т.п.), однако при всем многообразии существующих средств нормативной адаптации сложно усмотреть в ней некоторую систему, но, тем не менее, это все есть.

Выбор основных средств достижения поставленной цели ограничивается требованием реального включения личности в процесс самоопределения, что предполагает организацию деятельности по предъявлению содержаний индивидуального сознания и согласование этих содержаний с другими с целью выработки согласованных представлений. В соответствии с этим необходимо воспользоваться следующими средствами:

- деятельная профдиагностика, направленная на актуализацию и оценку субъективного образа профессионала;
- индивидуальное смысложизненное целеполагание в рамках ОУ, направленное на согласование целей ОУ и целей личности;
- разработка согласованных планов достижения (реализации) поставленных целей, в которые включаются прежде всего профессиональные намерения;
- индивидуальная профдиагностика с организацией предпосылок для самокоррекции в соответствии с ожиданиями ОУ;
- презентация образовательного пространства ОУ с акцентом на инвариантных (константных, системообразующих) основаниях и возможностях для изменений;
- согласование желаемого плана, разработанного студентами, и нормативного, предлагаемого ОУ.

Использование приведенных выше средств предполагает их организацию в определенной логике, в соответствии с которой они группируются в несколько блоков, имеющих свои специфические, в рамках поставленной цели, задачи и особенности реализации.

*Блок 1.* Деятельная профдиагностика, реализуемая через организацию ролевой игры «Я – учитель», где каждый участник может представить фрагмент педагогической деятельности и получить обратную связь в неформальном виде в ходе обсуждения (рефлексии) и итоговой оценки, рассчитанной по приведенной выше технологии.

*Блок 2.* Самоопределение в рамках учебного заведения, осуществляемое в режиме коллективной мыследеятельности, направленное на общее обсуждение полученных результатов и подведение итогов.

*Блок 3.* Презентация ОУ, служащая для знакомства нового набора с особенностями его функционирования как в содержательном, так и нормативном плане. Основания презентации задаются в блоке 2 и частично блоке 1.

*Блок 4.* Диагностика. В целостной структуре курса этот блок как бы растворен, т.е. диагностика осуществляется в ходе всего курса. Обобщенные результаты сообщаются в конце курса в специально отведенное время, при этом даются комментарии по различным значениям измеряемых параметров. Конфиденциальность диагностики обеспечивается выдачей каждому участнику распечатки его результатов.

Реализация данного блока создает предпосылки для формирования адекватной самооценки и позитивных ожиданий от пребывания в ОУ. Положительные ожидания возникают в связи с тем, что участники могут видеть реальные изменения в их показателях, произошедшие всего за несколько дней (время совместной работы).

**Блок 5. Рефлексия.** Рефлексия как процедурный элемент используется на протяжении всего курса, однако в самом конце курса она обязательна в виде самостоятельного блока. Его задача – интегрировать освоенный в ходе курса опыт в субъективный опыт личности. В качестве составляющей этого блока мы рассматриваем сочинение-рассуждение на тему: «Что меня ждет в этом ОУ» (тема примерная), проводимое через некоторое время после завершения курса. Результаты контент-анализа сочинений, основанного на представлениях о личностных профессиональных планах, мы рассматриваем как основу для оценки эффективности курса с целью его коррекции и определения его дальнейшей судьбы в ходе педагогической рефлексии.

Реальная организация курса предполагает определенную последовательность блоков и планирование в рамках каждого из них своего конкретного содержания, особенности которого зачастую определяются результатами предшествующего этапа.

### **3. Самоопределение в учебном предмете**

Описанный выше ввод в образовательное пространство ОУ может быть самостоятельным блоком. Однако его ценность серьезным образом возрастает в том случае, если предлагаемые подходы к практике образования будут реализованы при движении субъекта в тех или иных образовательных областях учебного плана.

Представления студентов и абитуриентов о профессионале выявлялись в рамках процедуры, получившей рабочее название «Деловая игра "Я–учитель"». В рамках этой процедуры каждый ставился в ситуацию необходимости предъявления своего интегрального критерия оценки профессионала, во-первых, через оценку предъявляемых ему образцов и, во-вторых, через представление своего собственного образца профессиональной деятельности.

В результате самоопределения в образовательном пространстве учебного заведения у субъекта формируется представление о системе средств, дающих ему возможность достичь социально необходимого

уровня профессиональной готовности. В ходе диалога субъекта с образовательным учреждением выработанная им система средств формализуется в виде учебного плана. Предполагалось, что благодаря реализации предложенной выше логики выработанный учебный план не просто принимался субъектом к сведению, а рассматривался в качестве его собственного руководства к действию, которое согласовано с представлениями педагогов. Наличие такого согласования проявляется прежде всего в том, что критерии, которыми педагоги пользуются для оценки эффективности образовательной деятельности студентов, сходны с их собственными критериями. Другими словами, можно говорить о наличии у студентов и педагогов единой ценностно-нормативной системы. Исследования, проведенные нами в рамках нашей опытно-экспериментальной работы, показали, что между контрольной и экспериментальной группой существуют значимые различия на уровне 0,05.

Полученные данные свидетельствуют о том, что само по себе участие в опытно-экспериментальной работе приводит к большей согласованности в представлениях преподавателей и студентов относительно эффективности образовательного процесса. Другими словами, у студентов и преподавателей формируются подобные ценностно-нормативные системы благодаря включению их в реальный диалог, т.е. в условиях опытно-экспериментальной работы значительно повышается вероятность расширения субъективного образовательного пространства студентов за счет того, чем обладает преподаватель.

В своей работе мы полагали, что вследствие включения студентов в описанные выше виды деятельности произойдут изменения в их субъективном образовательном пространстве, которые проявятся как на уровне выработки ими личных профессиональных планов, так и при оценке тех или иных явлений, связанных с профессионально-педагогической деятельностью.

Студентам контрольной и экспериментальной групп НТПК-1, а также студентам четвертого курса факультета иностранных языков НТПИ было предложено составить личный профессиональный план в соответствии с существующей стандартной процедурой [84]. При этом студенты пединститута в описанной выше специально организованной деятельности не участвовали, их образовательный процесс был организован в традиционной лекционно-семинарской форме. Поэтому их

можно в какой-то степени рассматривать как контрольную группу, только прошедшую через более продолжительный период профессионального обучения.

Личные профессиональные планы (ЛПП) были проанализированы. Из результатов этого ... анализа видно, что между экспериментальной и контрольной группами существуют серьезные различия, которые указывают на то, что как способы построения, так и уровень реализации в экспериментальной группе имеют более высокий ранг, нежели в контрольной. При этом имеющиеся различия между группами студентов педколледжа и студентов пединститута, показатели которых ближе к показателям контрольной группы, указывают на то, что само по себе увеличение периода обучения в рамках традиционно организованного образовательного процесса серьезным образом не влияет на уровень проработанности личных профессиональных планов.

*Некоторые аспекты опытно-экспериментальной работы с профессионалами.* Ключевым условием реализации проектирования образовательного пространства субъекта является соответствующая готовность учителя, на которого, как на представителя культуры, возлагается ответственность за организацию процесса образования. Одной из исходных предпосылок такой готовности выступает способность учителя осуществлять различение по целям и средствам традиционного и проектируемого образования.

В исследовании принимали участие сотрудники и педагоги ВПГУ-2 Новоуральска Свердловской области, НТПК-1, Комитета по делам молодежи администрации Нижнего Тагила, Департамента образования администрации города Заречный; средней общеобразовательной школы № 1 города Заречный; Высшего профессионального училища города Ревды Свердловской области; Института развития регионального образования Министерства образования Свердловской области; муниципального образовательного учреждения «Лицей» Нижнего Тагила; Нижнетагильского торгового техникума и др.

В центре этой работы по мере ее реализации оказалась некоторая системная совокупность педагогических средств (педагогическая технология), в которой отразились не только требования к ее разработке и осуществлению, но требования к педагогам, ее реализующим. Поэтому часть экспериментальной работы была связана с разработкой как проблем

готовности педагога к проектированию образовательного пространства конкретного ученика, так и проблем ее стимулирования.

Анализ данных, полученных в ходе проектировочных семинаров, наблюдений, опросов и бесед с педагогами с различным уровнем квалификации и стажем педагогической деятельности, показал, что далеко не все в оценке эффективности своей деятельности способны различить ЗУНные и личностные составляющие. При этом абсолютное большинство отмечают ограниченность традиционного подхода к образованию.

Причины низкого развивающего потенциала своей деятельности педагоги видят в обязанности следования программам, необходимостью поступления учащихся в вуз и т.п. Таким образом, ориентация на развитие учащихся, т.е. на проектирование их субъективного образовательного пространства, является в подавляющем числе случаев чисто декларативной. При этом рост знаний рассматривается как основной и зачастую единственный показатель развития.

Значительная часть педагогов со стажем указывает на то, что у них имеется своя педагогическая технология, свой подход к организации образования. Однако при более подробном рассмотрении в подавляющем большинстве случаев оказывается, что, говоря о технологии, педагоги имеют в виду некоторые особенности своей педагогической деятельности, которые можно отнести к тому или иному стилю педагогической деятельности (а он, как известно, детерминирован индивидуально-типологическими особенностями, а не спецификой постановки целей деятельности).

В этой ситуации с необходимостью встает задача показать учителю, что заявленная им цель не может быть реализована в рамках той деятельности, которую он осуществляет, поскольку возникающие профессионально-педагогические затруднения не могут быть сняты теми средствами, которыми пользуется педагог.

В традиционном образовании, проектируемом в канонической парадигме, содержание образования мало зависит от реальных потребностей конкретного субъекта, а практика носит в основном монологический характер. Поэтому в нынешних социокультурных условиях перспективы перехода объективного образовательного пространства в образовательное пространство субъекта при каноническом проектировании весьма незначительны. Педагоги же, проработавшие достаточно долгое время в традиционном образовании, не способны, как

показывают наши исследования, с ходу, без специальной подготовки проектировать образовательное пространство субъекта в деятельностной парадигме, поскольку сформировавшаяся в ходе профессионально-педагогической деятельности система установок не дает возможности четко сформулировать цель и определить средства проектирования образовательного пространства субъекта.

Создание предпосылок для формирования готовности педагогов к проектированию образовательного пространства субъекта осуществлялось автором и его коллегами в ходе проектировочных семинаров. За период с 1993 по 1999 год было проведено 32 проектировочных семинара с различными категориями профессионалов, работающих в социальной сфере (охват составил 584 человек). В ходе семинаров, направленных на освоение способов целеполагания и средствообразования, осуществлялась входная и итоговая диагностика представлений участников о целях и средствах проектирования; ее обобщенные результаты представлены в табл. 10.

Полученные данные свидетельствуют о том, что абсолютное большинство педагогов указывают в качестве цели образования знания, умения и навыки. Это говорит о том, что отчетливых представлений о целях и средствах образовательного процесса у них нет или они недостаточно дифференцированы. Как следствие, у педагогов отсутствует критериальная основа для различения традиционного образования и образования, ориентированного на развитие личности.

Кроме этого, в ходе семинаров в процессе совместной деятельности выявлялись точки несоответствия общих представлений о целях и средствах проектирования образования их конкретному практическому воплощению. При этом большинство педагогов уверены в необходимости изменения образования в направлении актуализации тенденций, связанных с активизацией личностного потенциала учащихся, что в полной мере реализуется проектированием образовательного пространства субъекта.

О возникновении предпосылок для конструктивного разрешения педагогами указанных противоречий в ходе семинаров говорят данные, полученные нами по окончании семинара, «на выходе», согласно которым, по мнению учителей, образовательный процесс должен быть направлен на создание условий для развития личности (88%), а образованность определяется на основе развития способности к самоопределению (66%).

Таблица 10

Представления участников проектировочных семинаров в начале  
и по окончании семинара, в % от общего числа опрошенных

Представления участников семинаров	Число участников	
	Начало	Конец
Образовательный процесс направлен: на формирование знаний, умений и навыков на создание условий для развития личности не дифференцируется	20 12 68	4 88 8
Цели и задачи образовательного процесса: вырабатываются в совместной деятельности педагога и учащихся определяются педагогом в соответствии с программой не дифференцируется:	0 88 12	64 6 30
Образованность выпускников определяется на основе: прочности освоения знаний и умений уровня развития способности к самоопределению не дифференцируется	76 4 20	4 66 30
В образовательном процессе педагог выступает: как организатор процесса передачи знаний как консультант и помощник в решении проблем ученика не дифференцируется	26 2 72	0 68 32
Оценка, выставляемая ученику, выступает как стимул: к выполнению им требований педагога к саморазвитию не дифференцируется	56 2 42	2 58 40
Для образовательного процесса должна быть характерна: ориентация на «среднего ученика» реализация индивидуально-личностного подхода не дифференцируется	56 6 38	0 82 18

Такие представления педагогов о целях и средствах являются основополагающими условиями проектирования образовательного

пространства субъекта. Это указывает на необходимость специальной подготовки педагогов и дает возможность наметить основные направления этой подготовки для организации проектировочной деятельности.

Итак, мы рассмотрели основные подходы в практической реализации деятельностного проектирования образовательного пространства субъекта и некоторые ее результаты. В следующем разделе, мы представим в систематизированном виде наиболее важные, на наш взгляд, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы данные и обсудим их.

#### **4.4. Основные результаты опытно-экспериментальной работы и их обсуждение**

Описанная в предыдущем разделе опытно-экспериментальная работа осуществляется нами с 1992 года и продолжается с различными категориями образуемых по настоящее время в рамках образовательной деятельности по повышению психолого-педагогической квалификации и переподготовки специалистов в Институте открытого образования Российского государственного профессионально-педагогического университета.

На рис. 5 представлено соотношение между начальными и конечными результатами готовности к диалогическому взаимодействию различных категорий групп, различающихся как особенностями входящих в их состав субъектов, так и продолжительностью проектировочного цикла. Из информации, представленной на графике, можно сделать вывод о том, что тенденция к диалогическому взаимодействию, выявленная во всех группах, изменяется в зависимости от особенностей образовательного процесса, в который были включены группы. Так, в контрольной группе учащихся НПО наблюдается тенденция снижения предрасположенности к диалогическому взаимодействию. Можно предположить, что к этому привело включение учащихся контрольной группы в образовательный процесс, организованный на традиционных основаниях. В группах, включенных в процесс проектирования образовательного пространства субъекта, наблюдается тенденция роста готовности к диалогическому взаимодействию. Данное обстоятельство позволяет говорить о том, что в ходе проектирования образовательного пространства субъекта создаются предпосылки для развития субъективной готовности к диалогическому взаимодействию. Это утверждение, согласно полученным данным,

справедливо по отношению к различным категориям лиц, участвующих в такого рода образовательном процессе.

Ожидание оценки

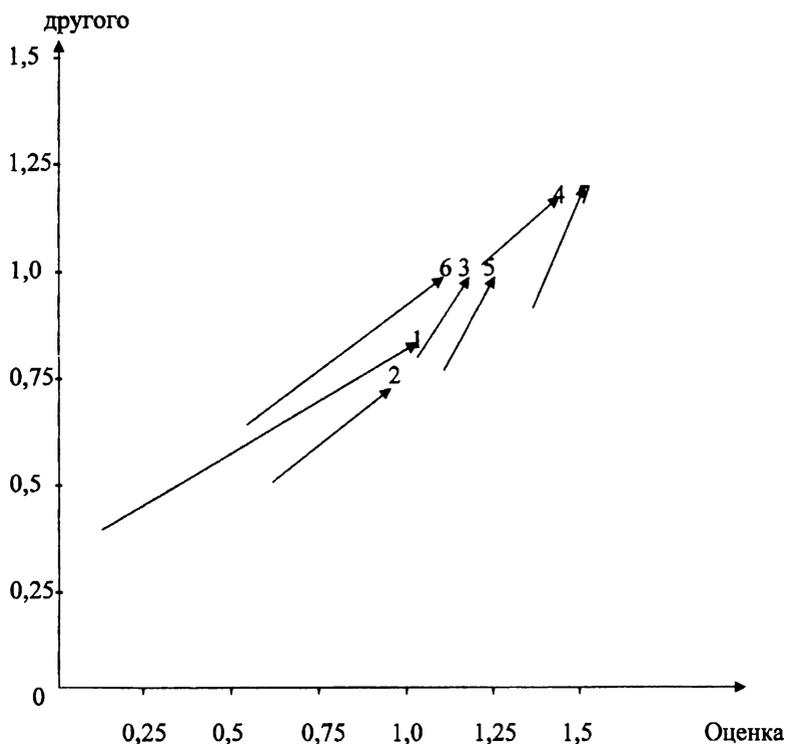


Рис. 5. Изменение характера взаимодействий субъектов при проектировании образовательного пространства субъекта:

1 – учащиеся НПО (контрольная группа); 2 – учащиеся НПО (экспериментальная группа); 3 – студенты колледжа; 4 – педагоги гимназии; 5 – педагоги НПО; 6 – административные работники; 7 – слушатели курсов

В табл. 11 приводятся данные по некоторым группам, принявшим участие в экспериментальной работе. Статистический анализ полученных в ходе опытно-экспериментальной работы данных показывает, что различия в интегральных групповых характеристиках в начале и конце работы не могут носить случайный характер. Значимость различий по отдельным группам колеблется от 1 до 10%, что позволяет говорить если не о закономерности, то, во всяком случае, о явно выраженной тенденции.

Таблица 11

Соотношение средних значений оценок и ожидаемых оценок

Группа	До проектирования		После проектирования		Значимость различий
	Оценка	Ожидание	Оценка	Ожидание	
Учащиеся НПО, контрольная группа	0,92	0,75	0,21	0,26	0,05
Учащиеся НПО, экспериментальная группа	0,58	0,51	0,82	0,74	0,05
Студенты педколледжа	0,96	0,81	1,12	0,98	0,1
Педагоги гимназии	1,24	0,93	1,42	1,18	0,05
Педагоги НПО	1,12	0,74	1,26	0,98	0,1
Административные работники	0,51	0,63	1,05	0,93	0,05
Слушатели курсов	1,28	0,86	1,46	1,14	0,05

В качестве аргумента, подтверждающего вышесказанное, можно привести результаты изучения направленности личности, осуществленного с помощью методики И.Д. Егорычевой [43]. Полученные данные указывают на то, что в экспериментальной группе учащихся НПО, в отличие от контрольной, в ходе проектировочной деятельности наблюдалось преобладание изменений направленности личности в сторону так называемой гуманистической направленности. Данное обстоятельство можно проследить по данным, приведенным в табл. 12. При этом необходимо иметь в виду, что гуманистическая направленность, согласно этому методу, связана с положительным отношением личности как к себе, так и к другим.

При анализе результатов рассматривался и характер изменения направленности (если оно имело место) каждого учащегося контрольной и экспериментальной групп. Положительным и считались изменения в направленности в сторону более полного осознания личностью ценности своего Я и гармонизации ее с ценностью других людей. В графическом представлении результатов это соответствовало изменению первоначального положения точки, характеризующей направленность, в сторону биссектрисы сектора гуманистической направленности. Отрицательным изменением считалось наличие противоположной тенденции. Обобщенные данные, отражающие изменения личностной направленности за период времени опытно-экспериментальной работы, представлены в табл. 13.

Таблица 12

Представленность типов личностной направленности, %

Тип направленности	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Начало	Конец	Начало	Конец
Гуманистическая с альтруистической акцентуацией	Нет	10,5	3,7	25,9
Гуманистическая с индивидуалистической акцентуацией	57,9	42,1	55,6	44,4
Эгоистическая с индивидуалистической акцентуацией	42,1	42,1	37,0	25,9
Эгоистическая с эгоцентрической акцентуацией	Нет	Нет	3,7	3,7
Депрессивная	Нет	Нет	Нет	Нет
Суицидальная	Нет	5,3	Нет	Нет

Выявленная с помощью двух различных методов выраженная тенденция изменения готовности субъектов к взаимодействию в направлении, связанном с признанием значимости себя и другого, указывает на наличие связей между фактом участия в проектировании

образовательного пространства субъекта и готовностью к реализации диалогического взаимодействия.

В пользу того, что это именно диалогическое взаимодействие, в ходе которого субъекты достигают взаимопонимания и благодаря которому можно наблюдать рост согласованности между ними в оценке ими тех или иных фактов реальной действительности, могут свидетельствовать данные, полученные нами в ходе опытно-экспериментальной работы со студентами педколледжа. В контрольной и экспериментальной группах преподавателям, участвующим и не участвующим в проектировании, было предложено оценить профессионально-педагогический потенциал студентов и уровень их подготовки по предмету (при этом все преподаватели работали с оцениваемыми студентами).

Таблица 13

Изменения личностной направленности в течение  
опытно-экспериментальной работы, %

Группа	Характеристика изменений направленности		
	Положительные	Отрицательные	Отсутствуют
Контрольная	42	53	5
Экспериментальная	62	27	11

Студентам также было предложено самим оценить своей профессионально-педагогический потенциал, уровень своей подготовки по предмету и ожидаемую оценку того и другого со стороны преподавателя. Полученные данные были подвергнуты корреляционному анализу, в ходе которого выявлялась связь между самооценками студентов контрольной и экспериментальной групп и оценками их преподавателями. Результаты корреляционного анализа представлены в табл. 14.

Приведенные в табл. 14 данные указывают на то, что участие как педагогов, так и студентов в деятельности по проектированию образовательного пространства приводит к согласованию их представлений о критериях и показателях результативности образовательного процесса. Благодаря диалогическому взаимодействию, условия для которого создавались при проектировании субъективного образовательного пространства, с одной стороны, студенты лучше понимают требования педагогов и в большей степени с ними согласны, а с другой – педагоги более адекватно оценивают своих студентов.

Таблица 14

Значения корреляций между оценками преподавателями студентов  
и их самооценками

Студенты	Преподаватели	
	Участвующие в эксперименте	Не участвующие в эксперименте
Экспериментальная группа:		
оценка по предмету	0,57	0,06
оценка профессионального роста	0,48	0,02
Контрольная группа:		
оценка по предмету	0,38	0,03
оценка профессионального роста	0,26	0,01
Значимые различия:		
в оценках по предмету	0,05	Не значимы
в оценках профессионального роста	0,05	Не значимы

В табл. 15 приведены данные о связях (корреляции) представлений участников образовательного процесса (студентов и преподавателей) по поводу выраженности предметной и общепрофессиональной составляющих результативности образовательного процесса. Данные получены на основе сопоставления оценок роста профессиональной и предметной компетентности студентов, которые дали студенты и преподаватели.

Таблица 15

Значения корреляций между оценками преподавателей  
профессиональной и предметной компетентности студентов

Студенты	Преподаватели	
	Участвующие в эксперименте	Не участвующие в эксперименте
Экспериментальная группа	0,83	0,94
Контрольная группа	0,76	0,91

Полученные результаты указывают на то, что о согласованности, касающейся оценок, можно говорить преимущественно в случае

с преподавателями, которые участвовали в проектировочной деятельности, и студентами экспериментальной группы. Положительная, но статистически не значимая корреляция наблюдается между оценками преподавателей, участвующих в проектировочной деятельности, и студентами контрольной группы. Что касается преподавателей, не участвующих в проектировании, то говорить о каком-либо согласовании между их оценками и оценками студентов весьма проблематично.

Обобщая сказанное выше, мы полагаем, что имеем достаточные основания для того, чтобы утверждать, что образовательный процесс, организованный на основе представлений о проектировании образовательного пространства субъекта, в отличие от традиционно организованного образовательного процесса создает реальные предпосылки для повышения готовности субъектов, участвующих в образовательном процессе, к реализации диалогического взаимодействия.

Упорядоченные на основании важности (ценности) обобщенные представления субъекта о действительности называют по-разному: ценностные ориентации, ценности, система индивидуальных предпочтений и т.п. В нашем исследовании мы не рассматривали вопрос о дифференциации этих понятий, который, несмотря на его занимательность, выходил за рамки нашего исследования. Основные ценности субъекта, трансформированные в направлении адекватности конкретной ситуации неопределенности, составляют основу оценочной системы в условиях деятельности выбора. Таким образом, на основании выявленных изменений, происходящих в системе ценностей субъекта, можно предположить изменения в его оценочных системах.

В нашем исследовании ценности субъектов, участвующих в образовательном процессе, изучались при помощи методов, широко используемых для этих целей. Это методика М. Рокича; методика, созданная на основе теоретических представлений об уровнях морального развития личности Л. Колберга, которая была разработана и верифицирована автором и его коллегами; кроме того, для выявления ценностей нами был осуществлен сравнительный контент-анализ сочинений на свободную тему, которые учащиеся контрольной и экспериментальной групп ВПТУ писали в начале нашей с ними работы и спустя год после ее начала. Здесь мы остановимся на некоторых общих выводах, которые можно сделать на основе анализа результатов, актуальных в контексте нашего изложения.

Данные, полученные при помощи вышеупомянутых методов, говорят о том, что и в контрольной, и в экспериментальной группах произошли некоторые изменения в ценностях, часть из которых являются статистически значимыми. Последнее имеет отношение только к экспериментальной группе, поскольку в контрольной группе статистически значимых изменений не было выявлено, поэтому в данном случае можно говорить только о возможных тенденциях изменения, т.е. о том, что, может быть, произойдет. При этом важно отметить, что изменения в экспериментальной группе и тенденции к изменениям в контрольной имеют различную направленность и эти различия существенны. Но обратимся непосредственно к полученным результатам.

Начнем с методики М. Рокича, который рассматривает ценность как разновидность убеждения, определяя ее как устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной точек зрения, чем противоположный или обратный способ поведения либо конечная цель существования.

Анализируя данные исследования по различным группам ценностей, можно отметить, что для терминальных ценностей контрольной и экспериментальной групп характерно то, что на первые места попадают такие ценности, как здоровье, любовь, наличие хороших друзей, свобода, материально обеспеченная жизнь, счастливая семейная жизнь, уверенность в себе. Последние же места отводятся красоте природы и искусства, творчеству, счастьем других, развлечениям, продуктивной жизни и общественному признанию.

Наряду с этим между контрольной и экспериментальной группами можно выделить расхождения по некоторым ценностям. Так, ценности «жизненная мудрость», «активная деятельная жизнь» в экспериментальной группе стоят на четвертом и пятом местах в противовес десятому и девятому местам в контрольной.

Что касается инструментальных ценностей, то среди них на первые места в обеих группах попадают воспитанность, аккуратность, образованность, ответственность, самоконтроль. А на последних местах находятся такие ценности, как высокие запросы, непримиримость к недостаткам в себе, исполнительность, чуткость, широта взглядов.

Для рассмотрения полученных результатов с точки зрения значимости зафиксированных различий оценивался процентный

показатель изменений абсолютных показателей (свыше 10%) и динамика изменений результатов ранжирования (переход из одной группы по значимости в другую). Значимость различий оценивалась при помощи *t*-критерия Стьюдента для выборки объема *N* по средним величинам. Оценивая статистическую значимость различий по *t*-критерию Стьюдента, мы выявили, что при 5-процентном уровне значимости изменения произошли у ценности «высокие запросы» (контрольная группа –  $t=2,10$ ), «независимость» (экспериментальная группа –  $t=2,42$ ), «исполнительность» (экспериментальная группа –  $t=2,50$ ) и при 1-процентном уровне значимости изменения произошли у ценности «жизнерадостность» (экспериментальная группа –  $t=3,04$ ). Для наглядности полученные данные сведены в таблицу (табл. 16).

Таблица 16

Статистически значимые изменения ценностных ориентаций, произошедшие в контрольной и экспериментальной группах

Ценности	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Терминальные: снижение ранга рост ранга	Нет Нет	Нет Развитие
Инструментальные: снижение ранга рост ранга	Рационализм Высокие запросы	Смелость в отстаивании своего мнения Жизнерадостность Независимость Исполнительность

Проведенное исследование групп, изначально статистически подобных, показало, что в за время опытно-экспериментальной работы произошли статистически значимые изменения в структуре ценностных ориентаций их членов. При этом можно предположить, что данные изменения связаны с проводимой опытно-экспериментальной работой.

Так, например, в контрольной группе в основном сохранилась первоначальная структура ценностей, а в экспериментальной значимые изменения произошли в ранге такой терминальной ценности как «развитие», что может свидетельствовать об осознании учащимися

экспериментальной группы ее личной и социальной значимости, что, в свою очередь, скорее всего говорит о произошедших изменениях в оценочных системах учащихся, участвующих в проектировании образовательного пространства.

Изучение уровня сформированности моральных суждений (по Л. Колбергу), проведенное в тех же группах, также зафиксировало различия между контрольной и экспериментальной группами в конце опытно-экспериментальной работы (табл. 17).

Таблица 17

Представленность уровней нравственных суждений  
в контрольной и экспериментальной группах

Уровень нравственных суждений	Контрольная группа				Экспериментальная группа			
	Начало	Ранг	Конец	Ранг	Начало	Ранг	Конец	Ранг
0	16,0 %	3	15,5 %	2	16,0 %	2	13,0 %	4
1	6,0 %	7	3,3 %	7	3,8 %	7	6,6 %	7
2	16,6 %	2	11,4 %	4	9,4 %	5	12,3 %	6
3	14,8 %	4	10,0 %	5	14,9 %	4	16,7 %	2
4	8,1 %	6	6,1 %	6	9,0 %	6	12,8 %	5
5	11,1 %	5	12,2 %	3	15,6 %	3	16,1 %	3
6	27,1 %	1	30,0 %	1	29,7 %	1	26,0 %	1

Приведенные в табл. 17 данные свидетельствуют о том, что в начале опытно-экспериментальной работы значимых различий между контрольной и экспериментальной группами практически нет. Однако, согласно результатам исследования, проведенного в конце нашей работы, можно утверждать, что значимость моральных суждений, соответствующих нулевому уровню, для учащихся экспериментальной группы уменьшилась, т.е. изменился ранг суждений нулевого уровня с второго на четвертый. В контрольной же группе, наоборот, при ранжировании выявилось, что место суждений нулевого уровня переместилось с третьего на второе место, т.е. выросла значимость этих суждений. Произошли изменения и на третьем уровне, связанном со стремлением выглядеть хорошим человеком в собственных глазах и глазах окружающих.

Значимые различия между контрольной и экспериментальной группами, зафиксированные на различных уровнях сформированности моральных суждений, свидетельствуют в пользу того, что лежащие в их основе оценочные системы также подверглись изменениям. Это согласуется не только с приведенными выше выводами, сделанными в результате анализа данных, полученных с помощью методики М. Рокича, но и с результатами изучения мировоззренческой позиции, осуществленного с помощью контент-анализа сочинений учащихся контрольной и экспериментальной групп на свободную тему.

Вышеприведенные факты и результаты их обсуждения приводят нас к необходимости сделать вывод о том, что в условиях проектирования образовательного пространства субъекта происходит более активное становление деятельности выбора, чем в условиях традиционного обучения.

В ходе опытно-экспериментальной работы у учащихся учреждений НПО контрольной и экспериментальной групп изучалась самооценка учащихся. Сравнительный анализ полученных данных позволил нам сделать вывод о росте положительного самоотношения при более выраженной дифференцированности признаков у учащихся, включенных в образовательный процесс, организованный на основаниях проектирования образовательного пространства субъекта.

К аналогичному заключению нас приводит и анализ результатов, полученных при помощи уже упоминавшейся методики изучения направленности личности (по И.Д. Егорычевой). Из них видно, что в экспериментальной группе наблюдается тенденция роста положительного самоотношения. Что же касается контрольной группы, то об этом говорить не приходится. Некоторые изменения произошли, конечно, и в результатах, полученных в контрольной группе, но в этих изменениях нам не удалось проследить какую-либо тенденцию.

В качестве инструментария, дающего возможность оценить самостоятельность и обоснованность выбора, нами был использован разработанный и описанный Е.А. Климовым [52] и Н.С. Пряжниковым [87] метод анализа личных профессиональных планов (ЛПП).

Для сопоставительного анализа нами были взяты данные группы студентов второго курса педагогического колледжа, имеющих опыт проектирования образовательного пространства субъекта (экспериментальная группа) и группы студентов третьего курса педагогического института

(контрольная группа). В рамках нашего исследования в силу того, что представителям и той и другой группы предстояло начать через год самостоятельную профессиональную деятельность в качестве учителей, мы предположили, что характер и основные черты их личных профессиональных планов не должны сильно различаться. Хотя, с другой стороны, можно было бы предположить некоторые преимущества студентов пединститута. Поскольку, во-первых, они изначально имели более высокий уровень подготовки, так как требования к поступающим в педагогический институт более высокие, чем к поступающим в педколледж; во-вторых, к моменту изучения ЛПП студенты пединститута три года обучались профессии учителя, а студенты педколледжа – только два года. Таким образом, можно было предположить что скорее всего более высокими основные показатели ЛПП будут у студентов пединститута.

Данные же, полученные в ходе изучения ЛПП, представленные в табл. 18, говорят об обратном: студенты педколледжа, участвовавшие в образовательном процессе, реализованном как проектирование образовательного пространства субъекта, практически по всем параметрам превосходили студентов педагогического института.

Таблица 18

Представленность типов ЛПП  
у студентов педколледжа и пединститута, %

ЛПП	Уровень	Студенты педколледжа		Студенты пединститута
		Контрольная группа	Экспериментальная группа	
Способы построения	1	0	0	0
	2	26	8	18
	3	64	72	76
	4	10	20	6
Уровень реализации	1	4	0	2
	2	6	4	6
	3	48	28	44
	4	38	58	32
	5	4	20	16

Как видно из представленных данных, между экспериментальной и контрольной группами существуют серьезные различия, которые указывают на то, что как способы построения, так уровень реализации в экспериментальной группе имеют более высокий ранг, нежели в контрольной. При этом имеющиеся различия между группами студентов педколледжа и студентов пединститута, показатели которых ближе к показателям контрольной группы, указывают на то, что само по себе увеличение периода обучения в рамках традиционно организованного образовательного процесса серьезным образом не влияет на уровень проработанности личных профессиональных планов.

Таблица 19

Результаты диагностики контрольной и экспериментальной групп методикой ШТУР (средние значения по субтестам)

Группа	Средние показатели по группе						Сумма
	Номер субтеста						
	1	2	3	4	5	6	
Экспериментальная группа:							
начало	8,3	9,5	10,0	9,7	6,6	5,3	50,0
конец	10,0	12,0	12,0	11,0	10,0	7,5	63,0
Разность показателей, значимость	1,7	2,5	2,0	1,3	3,4	2,2	13,0
Контрольная группа:							
начало	9,1	10,0	11,0	11,0	9,9	6,0	58,0
конец	11,0	13,0	12,0	11,0	12,0	6,9	65,0
Разность показателей, значимость	1,9	3,0	1,0	0,0	2,1	0,9	7,0
Межгрупповые различия, значимость	0,2	- 0,5	1,0	1,3	1,3	1,3	4,6

В ходе опытно-экспериментальной работы с учащимися учреждений НПО мы столкнулись и с некоторыми неожиданными эффектами проектирования образовательного пространства субъекта. В состав диагностических методик, с помощью которых мы изучали учащихся контрольной и экспериментальной групп, нами, на всякий случай, была включена общеизвестная методика по изучению уровня умственного развития – ШТУР, разработанная под руководством К.М. Гуревича.

Результаты, полученные нами в контрольной и экспериментальной группах, сведены в таблицу (табл. 19), из которой видно, что уровень умственного развития изменился в обеих группах, но статистически значимые различия выявлены только в экспериментальной группе. Эти данные указывают на то, что участие в образовательном процессе, организованном как проектирование образовательного пространства субъекта, оказывает влияние и на когнитивное развитие субъекта. Таким образом, рост уровня умственного развития явился косвенным, незапланированным эффектом проектировочной деятельности, что свидетельствует в пользу того, что активизация личностного роста влечет за собой и когнитивное развитие субъекта.

Полученные в ходе опытно-экспериментальной работы данные свидетельствуют о том, что в процессе проектирования образовательного пространства субъекта происходит:

- развитие способностей субъекта к диалогическому взаимодействию и, следовательно, рост его толерантности
- переструктурирование и упорядочение нормативно-ценностных систем субъекта;
- повышение уровня принятия субъектом самого себя как личности и адекватности самооценки;
- рост инициативности и самостоятельности субъекта в выборе целей и средств в индивидуальной жизнедеятельности;
- повышение уровня формальных показателей результативности деятельности, обеспечивающей расширение образовательного пространства субъекта.

В целом образовательный процесс, организованный на основе представлений о проектировании образовательного пространства субъекта, в большей мере, чем традиционный, способствует развитию самостоятельной личности, способной к свободному и ответственному выбору.

## Заключение

В данной работе нами предпринята попытка осмыслить понятие образовательного пространства и рассмотреть различные подходы к его проектированию.

Теоретико-методологический анализ проблемы пространственного представления педагогической действительности позволил сделать вывод о том, что образовательное пространство субъекта является целостностью, включающей места проявления его личностных качеств, в которой фиксируется созданный субъектом индивидуализированный про-образ той культуры, в рамках которой он полагает свое существование. Образовательное пространство охватывает те элементы образовательной среды (культуры), которые входят в смыслообразующие (деятельностные) отношения с субъектом, т.е. включаются в его деятельность в качестве одного из ее моментов (предмета, цели, средства и др.). Образовательное пространство рассматривается как результат осмысления субъектом образовательного (культурного) окружения, которое предстает в качестве некоторой совокупности мест, где особым образом проявляется образовательная действительность, т.е. таких областей событий, в которых переход из одного в другое предполагает изменения в личностных качествах субъекта.

В результате изучения проблем проектирования было установлено, что проектирование является деятельностью по созданию образа желаемого будущего, а также целей и средств его достижения. В образе желаемого будущего субъект воплощает свои представления о себе и своей жизни в момент времени, отличный от переживаемого настоящего и пережитого прошлого. Проектирование образовательного пространства субъекта осуществляется в форме диалогического взаимодействия с ним других субъектов (носителей культуры – педагогов), обеспечивающего формирование его готовности к свободному и ответственному выбору.

В ходе проектирования субъект осуществляет свободный и ответственный выбор через сопоставление сфер «хочу» – «могу» – «есть» – «надо», благодаря чему сопрягаются индивидуальные предпочтения субъекта и существующие культурные нормы (образцы).

Выявлены основные тенденции изменения особенностей взаимодействия человека с миром и самим собой, детерминированные

состоянием и перспективами культуры, которые связаны с развитием ее множественности (полипарадигмальности). Современная культура ставит субъекта в процессе проектирования им своего образовательного пространства в ситуацию необходимости выбора между различными образами культуры, воплощенными в конкретных альтернативах, что, в свою очередь, требует наличия соответствующей оценочной системы, выходящей за пределы конкретной культуры, т.е. ориентированной не на культурные, а на надкультурные образцы (критерии).

Критерии выбора могут иметь как объективный, так и субъективный характер, который определяется особенностями (пристрастиями) самоопределяющегося субъекта, такими, как, например, представления о гармонии, вкусе, красоте и т.п. Ориентация на возможность использования субъективных критериев предполагает выход в неклассическую рациональность. Субъективные критерии, вырабатываемые путем согласования в процессе «диалога» их носителей, являются необходимой предпосылкой осуществления совместной деятельности, которая в таких условиях становится со-бытием совместно действующих субъектов.

На основе представлений о культурной обусловленности образования показано, что для оптимального развития взаимоотношений человека с миром и самим собой необходимо образование, ориентированное на создание предпосылок для формирования способности к самостоятельному и ответственному выбору, лежащему в основе личностного самоопределения, и что это возможно только в таком образовательном процессе, где созданы условия для диалога образуемого и образователя.

Проектирование рассмотрено как культурно-исторический феномен, уточнено его понимание в сфере образовательной деятельности; выделенные парадигмы проектировочного мышления создают предпосылки для обоснованного выбора типа проектировочной деятельности на основе представлений о его возможностях и ограничениях.

В данной работе представлены общий подход к проектированию образовательного пространства субъекта учебно-профессиональной деятельности и технологическая схема его реализации, позволяющие создать необходимые педагогические условия для реализации проектировочного процесса в условиях получения субъектом образования разного уровня.

Разработанная концептуальная модель проектирования образовательного пространства субъекта учебно-профессиональной деятельности проверена в опытно-экспериментальном режиме. Описанные в работе подходы верифицированы на теоретическом и практическом уровнях.

В настоящее время актуальными остаются вопросы проектирования образовательного пространства субъектов различного уровня общности в их специфических проявлениях, связанных с технологиями формирования и развития механизмов свободного и ответственного выбора.

## Библиографический список

1. *Агапова О., Кривошеев А., Ушаков А.* Проектно-созидательная модель обучения // *Alma mater.* 1994. № 1. С.18 – 28.
2. *Алексеев Н.Г.* Философия образования и технология образования // *Вопр. философии.* 1995. № 11. С.15 – 17.
3. *Аллак Ж.* Вклад в будущее: приоритет образования. М.: Педагогика, 1993. 168 с.
4. *Альтишüller Г.С.* Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач. Новосибирск: Наука, 1991. 225 с.
5. *Андреев В.И.* Диалектика воспитания и самовоспитания творческой индивидуальности: основы педагогики творчества. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1988. 238 с.
6. *Анисимов О.С.* Основы методологического мышления. М.: Всерос. высш. шк. упр. АПК РСФСР, 1989. 412 с.
7. *Аристотель.* Сочинения: В 4 т. М.: Мысль, 1984. Т.1. 546 с.
8. *Байбородова Л.В., Важнова О.Т., Рожков М.И.* Проектирование педагогической деятельности школы: из опыта работы школы-комплекса № 87 г. Ярославля. Ярославль: Изд-во Яросл. гос. пед. ун-та им. К.Д. Ушинского, 1997. 77 с.
9. *Батищев Г.С.* Особенности культуры глубинного общения // *Вопр. философии.* 1995. № 3. С.109 – 129.
10. *Батищев Г.С.* Педагогическое экспериментирование // *Сов. педагогика.* 1990. № 1. С.94 – 97.
11. *Бахтин М.М.* К философии поступка // *Философия и социология науки и техники.* Ежегодник. 1984 – 1985. М., 1986. С.109 – 112.
12. *Безрукова В.С.* Педагогика. Проективная педагогика. Екатеринбург: Деловая кн., 1996. 344 с.
13. *Бердяев Н.А.* Истоки и смысл русского коммунизма. М.: Наука, 1989. 312 с.
14. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди. М.: Прогресс, 1988. 256 с.
15. *Библер В.С.* От наукоучения к логике культуры. М.: Политиздат, 1991. 413 с.
16. *Болотов В.А. и др.* Проектирование профессионального педагогического образования / В.А. Болотов, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, Н.А. Шайденко // *Педагогика.* 1997. № 4. С.66 – 72.

17. *Бродский Ю.С.* Педагогизация среды как социально-педагогический результат интеграции воспитательных взаимодействий (организационно-технический аспект): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1993. 21 с.

18. *Брушлинский А.В.* Проблема субъекта в психологической науке (статья первая) // Психол. журн. 1991. № 6. С.3 – 10.

19. *Бурдые П.* Социология политики. М.: Socio-Logos, 1993. 176 с.

20. *Васильюк Ф.Е.* Психология переживания. М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1984. 156 с.

21. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе. Контекстный подход. М.: Высш. шк., 1991. 207 с.

22. *Визигина А.В.* Роль внутреннего диалога в самосознании личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1987. 21 с.

23. *Виленская Э.С. Н.К. Михайловский и его идейная роль в народническом движении 70 – начала 80-х гг. 19 в. М.: Политиздат, 1979. 146 с.*

24. *Виноградский В.Г.* Пространство социальное // Энцикл. социол. слов. / Под ред. Г.В. Осипова. М.: Инфра - М; Норма, 1998.

25. *Витгенштейн Л.* Логико-философский трактат // Философские работы. М.: Наука, 1994. 312 с.

26. Воспитательное пространство сельской школы как объект педагогического анализа / Под ред. Л.И. Новиковой. М.: Изд-во АСОПиР РФ, 2000. 72 с.

27. *Вульфов Б.З., Иванов В.Д.* Основы педагогики. М.: Педагогика, 2000. 464 с.

28. *Гальперин П.Я., Талызина Н.Ф.* Современное состояние теории поэтапного формирования умственных действий // Вестн. МГУ. Сер.14. 1979. № 4. С.54 – 64.

29. *Гаспарский В.* Праксеологический анализ проектно-конструкторских разработок. М.: Мир, 1986. 326 с.

30. *Гегель Г.В.Ф.* Система наук. Часть первая: Феноменология духа. СПб.: Наука, 1994. 445 с.

31. *Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века. М.: Совершенство, 1998. 608 с.

32. *Глазычев В.Л.* Дух места // Освобождение духа: Сб. ст. М.: Политиздат, 1991. С.138 – 167.

33. *Глуханюк Н.С.* Психология профессионализации педагога. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 261 с.
34. *Грабл Вл.* Некоторые проблемы мотивации учебной деятельности учащихся // *Вопр. психологии.* 1987. № 1. С.56 – 59.
35. *Гречухин Б.С.* Sociom [Электронный ресурс] // Морс&VDI. ru
36. *Грибенников И.В., Кричевский Р.Л., Лийметс Х.Й.* Как воспитывает процесс обучения. М.: Знание, 1982. 96 с.
37. *Гуссерль Э.* Логические исследования. Картезианские размышления. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. Минск.: Харвест; М.: АСТ, 2000. 752 с.
38. *Давыдов В.В.* Теория деятельности и социальная практика // *Вопр. философии.* 1995. № 5. С.56 – 72.
39. *Демакова И.Д.* Воспитательная деятельность педагога как фактор гуманизации пространства детства: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2000. 44 с.
40. *Дерябо С.Д., Ясвин В.А.* Методологические проблемы становления и развития экологической психологии // *Психол. журн.* 1996. № 6. С.4 – 18.
41. *Джонс Дж.К.* Методы проектирования. М.: Мир, 1986. 326 с.
42. *Дитрих Я.* Проектирование и конструирование. М.: Мир, 1986. 456 с.
43. *Егорычева И.Д.* Личностная направленность подростка и методы ее диагностики // *Мир психологии.* 1999. № 1. С.264 – 278.
44. *Жуков В.А.* Педагогическое проектирование: Учеб. пособие / С.-Петербург. гос. техн. ун-т. СПб., 1996. 31 с.
45. *Заир-Бек Е.С.* Теоретические основы обучения педагогическому проектированию.: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1995. 35 с.
46. *Зинченко В.П.* Миры сознания и структура сознания // *Вопр. психологии.* 1991. № 2. С.15 – 37.
47. *Зинченко В.П., Моргунов Е.Б.* Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М.: Тривола, 1994. 304 с.
48. *Зинченко В.П.* Психологические основы педагогики. М.: Гардарики, 2002. 431 с.
49. *Ильенков Э.В.* Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. 464 с.
50. *Келли Дж.* Общая топология. М.: Наука, 1981. 232 с.

51. Кемеров В.Е. Введение в социальную философию. М.: Акад. проект, 2000. 317 с.

52. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д: Феникс, 1996. 512 с.

53. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия // Вопр. психологии. 1987. № 3. С.26 – 38.

54. Ковалев Г.А., Радзиховский Л.А. Общение и проблема интериоризации // Вопр. психологии. 1985. № 1. С.34 – 46.

55. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 2. 364 с.

56. Кондратьева С.В. Учитель-ученик. М.: Педагогика, 1994. 156 с.

57. Конев В.А. Культура и архитектура педагогического пространства // Вопр. философии. 1996. № 10. С.46 – 57.

58. Коновалова Л.В., Крутова О.Н. Философские аспекты воспитания // Теория и практика воспитательных систем / Под ред. Л.И. Новиковой: В 2 кн. М.: НТПиМИО РАО, 1993. Кн. 1. 176 с.

59. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека // Вопр. психологии. 1995. № 1. С.5 – 12.

60. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. М.: Просвещение, 2002. 46 с.

61. Коршунов А.М. Мантатов В.В. Диалектика социального познания. М.: Политиздат, 1988. 383 с.

62. Костинский Г.Д. Пространственность в человеческом сознании // Мир психологии. 1999. № 4. С.116 – 129.

63. Кун Т. Структура научных революций. М.: Прогресс, 1977. 300 с.

64. Крюкова Е.А. Теоретические основы проектирования и применения личностно-развивающих педагогических средств: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2000. 44 с.

65. Латын Е.А. Пространственные репрезентации в деятельности человека: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1987. 23 с.

66. Лебедев О.Е. Теоретические основы педагогического целеполагания в системе образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1992. 38 с.

67. Леонтьев А.А. «Единицы» и уровни деятельности // Вестн. МГУ. Сер.14. 1978. № 2. С.3 – 13.

68. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975. 212 с.

69. *Леонтьев А.Н.* К психологии образа // Вестн. МГУ. Сер. 14. 1986. № 3. С.72 – 76.

70. *Леонтьев Д.А., Пилипко Н.В.* Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования // Вопр. психологии. 1995. № 1. С.97 – 110.

71. *Лихачев Б.Т.* Воспитание: необходимость и свобода // Педагогика. 1994. № 8. С.35 – 40.

72. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические основы психологии. М.: Наука, 1984. 384 с.

73. *Лосев А.Ф.* Держание духа. М.: Политиздат, 1988. 366 с.

74. *Ляудис В.Я.* Инновационное обучение и наука: научно-аналитический обзор. М.: ИНИОН, 1992. 52 с.

75. *Мануйлов Ю.С.* Средовой подход в воспитании // Педагогика. 2000. № 7. С.36 – 41.

76. *Маркс К.* Тезисы о Фейербахе // Энгельс Ф. Людвиг Фейербах и конец классической немецкой философии. М.: Политиздат, 1986. С.59 – 63.

77. *Матяш Н.В.* Психология проектной деятельности школьников: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук М., 2000. 52 с.

78. *Моль А.* Социодинамика культуры. М.: Прогресс, 1973. 272 с.

79. *Мостепаненко А.М.* Проблемы универсальности основных свойств пространства и времени. Л.: Наука, 1969. 267 с.

80. *Мудрик А.В.* Общество как фактор воспитания школьников. Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1980. 44 с.

81. *Наумова Н.Ф.* Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения. М.: Наука, 1988. 199 с.

82. *Низова А.М., Новикова Л.И.* Школа и среда. М.: Знание, 1985. 96 с.

83. *Новикова Л.И.* Воспитание как педагогическая категория // Педагогика. 2000. № 6. С.28 – 35.

84. *Панков В.Д.* Пространство человеческого бытия. Тамбов: Изд-во Тамб. гос. ун-та, 1996. 101 с.

85. *Платон.* Сочинения: В 3 т. М.: Мысль, 1971. Т.3, ч.1. 536 с.

86. *Прикот О.Г.* Методологические основания педагогической системологии: Дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1997. 303 с.

87. *Пряжников Н.С.* Профессиональное и личностное самоопределение. М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. 256 с.

88. *Радионов В.Е.* Теоретические основы педагогического проектирования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1996. 37 с.

89. *Раппапорт А.Г.* Проектирование без прототипов // Разработка и внедрение автоматизированных систем в проектировании (теория и методология): Сб. ст. М.: Стройиздат, 1975. С.299 – 392.

90. *Розин В.М.* Проектирование как объект философско-методологического исследования // Вопр. философии. 1984. № 10. С.98 – 112.

91. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976. 412 с.

92. *Савков С.Н.* Образование в постнеклассическом социальном пространстве. Хабаровск: Изд-во Хабар. гос. техн. ун-та, 1999. 76 с.

93. *Санталайнен Т. и др.* Управление по результатам / Т. Санталайнен, Э. Воутилайнен, П.Э. Поренне, Й.Х. Ниссенен. М.: Наука, 1988. 256 с.

94. *Сартр Ж.-П.* Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов: Сб. ст. / Сост. и ред. А.А. Яковлева. М.: Политиздат, 1990. С.319 – 344.

95. *Семенов В.Д.* Быть собой. М.: Знание, 1989. 96 с.

96. *Семенов В.Д.* Педагогика среды: Учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 1993. 63 с.

97. *Сенько Т.В.* Базисная структура межличностного взаимодействия в дошкольном возрасте: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 1992. 36 с.

98. *Сериков В.В.* Личностно ориентированное образование // Педагогика. 1994. № 5. С.16 – 20.

99. *Сериков В.В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Логос, 1999. 272 с.

100. *Сидоренко В.Ф.* Генезис проектной культуры // Вопр. философии. 1984. № 10. С.87 – 100.

101. *Слободчиков В.И.* Развитие субъективной реальности в онтогенезе (психологические основы проектирования образования): Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1994. 36 с.

102. Современные концепции культурного кризиса на Западе. М.: ИНИОН, 1976. 356 с.

103. *Соловьев В.С.* Красота и природа // Соч.: В 2 т. М.: Мысль, 1988. Т.2. 512 с.

104. *Соловьев С.А., Соковин В.М.* Социальная технология: Опыт теоретического анализа / Урал. отд-ние акад. наук. Свердловск, 1989. 130 с.

105. *Степин В.С.* Научное познание и ценности техногенной цивилизации // *Вопр. философии.* 1989. № 10. С.3 – 18.
106. *Степин В.С.* Философия и образы будущего // *Вопр. философии.* 1994. № 6. С.10 – 21.
107. *Стефанов Н.* *Общественные науки и социальная технология.* М.: Наука, 1976. 237 с.
108. *Столин В.В.* Проблема самосознания личности с позиции теории деятельности А.Н. Леонтьева // *А.Н. Леонтьев и современная психология: Сб. ст. / Под. ред. А.В. Запорожца и др. М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1983. С.220 – 230.*
109. *Тагунова И.А.* Единое образовательное пространство: проблемы и перспективы // *Методологические основы организации международной исследовательской деятельности: Сб. науч. тр. / Рос. акад. образования. М., 1995. С.27 – 52.*
110. *Таланчук Н.М.* Системно-синергетическая философия и концепция неопедагогике: Стратигемы развития педагогической теории и практики. Казань: ИССО РАО, 1996. 72 с.
111. *Талызина Н.Ф.* Педагогическая психология. М.: Акад., 1998. 288 с.
112. *Татенко В.Е.* Субъект психической активности: поиск новой парадигмы // *Психол. журн.* 1995. № 3. С.23 – 35.
113. *Федотова Е.Л.* Педагогическое взаимодействие как фактор личностной самореализации учащихся и учителя: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Иркутск, 1998. 42 с.
114. *Фельдштейн Д.И.* Психология взросления: структурно-содержательные характеристики развития личности: Избр. тр. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 1999. 676 с.
115. *Философия образования для XXI века: Сб. науч. ст. / Под ред. Н.Н. Пахомова, Ю.Б. Тупалова. М.: Логос, 1992. 207 с.*
116. *Флоренский П.А.* У водоразделов мысли. М.: Респ., 1990. 412 с.
117. *Формирование учебной деятельности студентов: Учеб. пособие / Под ред. В.Я. Ляудис. М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1989. 204 с.*
118. *Франк С.Л.* Избранные произведения. М.: Респ., 1994. 412 с.
119. *Хайдеггер М.* *Время и бытие: Статьи и выступления.* М.: Респ., 1993. 447 с.
120. *Хайдеггер М.* *Время картины мира // Современные концепции культурного кризиса на Западе: Реф. сб. М.: ИНИОН, 1976. С.208 – 253.*

121. *Черноушек М.* Психология жизненной среды: Пер. с чеш. М.: Мысль, 1989. 174 с.
122. *Шадриков В.Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982. 256 с.
123. *Швырев В.С.* Проблемы философии образования и современная неклассическая рациональность // Мир психологии. 1999. № 3 (19). С.189 – 203.
124. *Шелер М.* Избранные произведения. М.: Респ., 1994. 362 с.
125. *Штомпка П.* Социология социальных изменений / Под ред. В.А. Ядова М.: Аспект-Пресс, 1996. 228 с.
126. *Шюц А.* Структура повседневного мышления // Социол. исслед. 1988. № 2. С.131 – 134.
127. *Щедровицкий Г.П. и др.* Педагогика и логика / Г.П. Щедровицкий, В.М. Розин, Н.Г. Алексеев, Н.А. Непомнящая. М.: Касталь, 1993. 412 с.
128. *Щедровицкий П.Г.* Очерки по философии образования. М.: Касталь, 1993. 96 с.
129. *Эльконин Д.Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Избр. психол.тр. М.: Педагогика, 1989. 416 с.
130. *Яковлева Н.О.* Теоретико-методологические основы педагогического проектирования. М.: АТиСО, 2002. 239 с.
131. *Ясперс К.* Смысл и назначение истории. М.: Респ., 1994. 656 с.

## Оглавление

<b>Введение.....</b>	<b>3</b>
<b>Глава 1. Теоретико-методологические основания рассмотрения пространства.....</b>	<b>11</b>
1.1. Пространственные представления в науке об образовании.....	11
1.2. Сущность пространственности и возможность ее репрезентации.....	23
1.3. Образовательная среда и образовательное окружение.....	36
1.4. Образовательное пространство как результат деятельностного освоения образовательной среды.....	47
<b>Глава 2. Проектирование.....</b>	<b>59</b>
2.1. Общая характеристика проектирования как человеческой деятельности.....	59
2.2. Типология и парадигмы проектирования.....	70
2.3. Проектирование образовательного пространства: возможности и ограничения.....	80
<b>Глава 3. Проектирование образовательного пространства субъекта.....</b>	<b>93</b>
3.1. Взаимодействие как предпосылка проектирования образовательного пространства субъекта.....	93
3.2. Содержание и практика образования в проектировании образовательного пространства субъекта.....	105
3.3. Организационно-технологический аспект проектирования образовательного пространства субъекта.....	117
<b>Глава 4. Опытнo-экспериментальная работа по проектированию образовательного пространства субъекта.....</b>	<b>130</b>
4.1. Эффективность проектирования образовательного пространства субъекта: критерии и показатели.....	130
4.2. Опытнo-экспериментальная работа по проектированию образовательного пространства учащихся учреждений начального профессионального образования.....	145

4.3. Опытнo-экспериментальный поиск путей и методов проектирования образовательного пространства студентов и профессионалов.....	156
4.4. Основные результаты опытнo-экспериментальной работы и их обсуждение.....	171
<b>Заключение.....</b>	<b>185</b>
<b>Библиографический список.....</b>	<b>188</b>

Шендрик Иван Григорьевич

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СУБЪЕКТА

Редактор Т.А. Кузьминых

Печатается по постановлению  
редакционно-издательского совета университета

Подписано в печать 07.06.06. Формат 60x84/16. Бумага для множ. аппаратов.  
Печать плоская. Усл. печ. л. 12,1 Уч.-изд. л. 12,3. Тираж 1000 экз. Заказ № 184  
Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

---

Ризограф РГППУ. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.