

в общеобразовательной и профессиональной школе, так и организатора предпринимательской деятельности в сфере малого бизнеса.

Таким образом, акмеологический подход к разработке технологий профессионального обучения актуализирует внутренние ресурсы студента, способствует формированию свойств и качеств личности, которые необходимы для повышения его конкурентоспособности на современном рынке труда в сфере образования и других сферах профессиональной деятельности.

### Литература

Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. Из неопубликованных трудов. – М.: АПН, 1960. – 484 с.

Деркач А. А., Зазыкин В. Г. Акмеология. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.

Зобнина Т. В. Акмеологические технологии в преподавании психологии будущим учителям. // Сб. материалов международной науч.-практ. конференции «Царскоесельские чтения», Т. 3. – СПб., 2004. – 250 с.

Кузьмина Н. В. Стратегия развития системы акмеологических наук // Проблемы развития системы акмеологических наук. – СПб.: Изд-во Санкт-петербургской акмеакадемии, 1996. – 268 с.

Макаренко А. С. О коммунистическом воспитании. // Избр. пед. произведения. – Баку, 1953. – 536 с.

Максимова В. Н. Акмеология школьного образования. – СПб., 2000. – 231 с.

Модернизация общего образования на рубеже веков: Сборник научных статей. – СПб., 2001. – 213 с.

УДК 37.02.14  
ББК 431.0

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА:

### Ч. 1. Теоретико-методологические предпосылки

И. Г. Шендрик

*Ключевые слова:* диалог, взаимодействие, взрослость, выбор, образовательное пространство, проектирование.

*Резюме:* В статье анализируются теоретико-методологические предпосылки проектирования образовательного пространства взрослого человека. Образовательное пространство рассматривается как освоенная субъектом в процессе диалогического взаимодействия культурная среда. Показывается, что в условиях полипарадигмальной культурной ситуации востребуется неклассическая рациональность, реализация принципов которой осуществляется в теоретико-деятельностном проектировании.

Образование взрослых как культурный феномен и социальное явление имеет государственно-общественную ценность и должно влиять на определение ведущих принципов образовательной политики в интересах человека, общества, страны. В идеале оно должно охватывать все культурное пространство страны, все категории взрослого населения, поскольку является своеобразным опережающим механизмом, стабилизирующим развитие современного общества. Особую важность это приобрело в последние несколько десятилетий в связи с кардинальными изменениями положения человека в мире. На V Международной конференции в Гамбурге образование взрослых было названо ключом к прогрессу в XXI в., а правительствам всех стран было рекомендовано рассматривать его как одно из ведущих направлений государственной политики. Для современной России это приобретает особую актуальность в связи с тем, что происходящие в настоящее время социально-экономические преобразования привели к обострению противоречия между новыми требованиями рынка к работнику и тем, что «поставляет» существующая система образования. В соответствии с «Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года» необходимо его обновление, направленное на обеспечение решения проблем социально-экономического характера. Новое понимание целей образования предполагает развитие образования взрослых в направлении разрешения противоречия между социальной потребностью в образовании, обеспечивающем формирование достоинства, ответственности, толерантности человека, и недостаточной разработанностью средств обеспечения профессиональной деятельности педагога, который должен создать необходимые для достижения этого условия.

Анализ различных подходов к преодолению данного противоречия приводит к пониманию целесообразности постановки проблемы рассмотрения образования с позиции конкретного образуемого как субъекта деятельности, направленной на выделение и освоение той части культурно-исторической среды, которая необходима ему для оптимального вхождения и последующей жизни в социуме в качестве свободной и ответственной личности.

В настоящее время в теории и практике образования достаточно отчетливо выделилась позиция, получившая название личностно-ориентированного подхода. Для него характерным является ориентация на личность образуемого. Акцент делается на необходимость подбора специальных средств, способствующих выявлению потенциальных возможностей учащихся, проявлению и активизации развития их способностей к саморазвитию. В зарубежной педагогике подобный подход в той или иной мере реализуется в экзистенциальной педагогике и педагогической антропологии (И. Дерболав, Г. Рот, А. Флитнер, М. Лангфельд и др.), а также в идеях, разрабатываемых на основе гуманистической и феноменологической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм и др.). При этом большая часть подобного рода исследований, направленная на поиски путей модификации традиционной модели образовательного процесса,

связана с пересмотром линейных представлений об образовательном процессе как каузально определенном канале, по которому должен нормативно двигаться ученик. Актуальность включения образуемого в решение своих образовательных и социокультурных проблем посредством выработки собственной индивидуальной образовательной траектории, что само по себе предполагает его движение в некотором пространстве, отмечается в работах А. А. Вербицкого, И. А. Зимней, Н. Ф. Родионовой, И. Н. Семенова и многих других. Предполагается, что здесь надо искать основу для организации образовательного процесса, а также коррекции его целей и средств через выявление несоответствия возможностям и потребностям образуемых.

Попытки учета многофакторности процесса развития личности, связанные с тем, что последняя является открытой системой, приводят к необходимости рассмотрения некоего виртуального пространства, осваивая которое субъект формирует у себя необходимые личностные качества.

В процессе взаимодействия человека с окружающей действительностью мир осмысливается и интериоризируется в его пространственно-временных связях, становясь «образом мира» (А. Н. Леонтьев, С. Д. Смирнов), который представляет собой «...отображение в психике человека предметного мира, опосредованное предметными значениями и соответствующими когнитивными схемами и поддающееся сознательной рефлексии» [1, С. 115]. В образе мира не только интегрируются результаты отражения человеком действительности, но и предвидится будущее. В нем, по замечанию А. А. Бодалева, «и происходит жизнь». У человека, живущего в объектно и событийно наполненной среде, формируется ее субъективный образ, который и является пространством, в его характеристиках отражается индивидуальное своеобразие деятельностного взаимодействия субъекта с действительностью.

Пространство субъекта интегрирует в себе характеристики, отражающие объективно существующие и культурно обусловленные способы взаимодействия человека с действительностью, неразрывно соединенные с его отношением к этим способам. В нем конституируется образ субъекта как личности. Место и сам факт появления в пространстве субъекта того или иного элемента зависит от того, насколько он необходим субъекту для решения его жизненных проблем.

Логика освоения человеком способов взаимодействия с действительностью приводит к пониманию того, что оптимальность включения субъекта в социум напрямую зависит от его личностных особенностей. В связи с этим пространство субъекта можно рассматривать прежде всего с инструментальных позиций. Потребности, связанные с развитием личности, создают предпосылки для освоения и упорядочения среды, в которой пребывает субъект, и тем самым превращения ее в конституирующее образ субъекта образовательное пространство.

Упорядоченная в соответствии с потребностями личностного развития окружающая субъекта действительность составляет пространственно-времен-

ное единство реальной жизни субъекта и является его образовательным пространством. В нем через представленную в пространстве субъекта совокупность мест проявляется личность как индивидуально своеобразный способ регуляции жизнедеятельности индивида в социуме.

К пространственной интерпретации личностных взаимодействий приводят и представления о пространстве, которые сформировались в феноменологии («горизонт» Э. Гуссерля, «перспектива» К. Ясперса, ландшафт М. Хайдеггера, «жизненный мир» А. Шюца) на основе положений, сформулированных И. Кантом. Принципиальное суждение И. Канта о пространстве как о представлении, лежащем в основании всех внешних созерцаний, противостоит времени как априорной форме внутреннего чувства. С пространственной интерпретацией связано современное развитие представлений о личности и обществе П. Бергера, П. Бурдьё, Э. Гидденса и др. С этой позиции можно преодолеть крайности как субъективистского, так и объективистского подходов, строя теорию на анализе близких по смыслу категорий.

Представление об образовательном пространстве субъекта наполнено совокупностью реальных и потенциальных взаимодействий, оно позволяет снять эпистемологические затруднения, а также открывает возможности для того, чтобы свести в единое пространство действия, обусловленные личным выбором и предписанные социальными и культурными нормами.

Пространственные представления дают возможность объединять и рассматривать с единых позиций многокачественные явления образовательной действительности. Для выделения той части окружения, от которой зависит реальное развитие ребенка, Д. И. Фельдштейн воспользовался термином «пространство детства», реальный феномен которого довольно сложен и поэтому его легче представить как некий виртуальный образ. Это некоторая совокупность природных и социальных факторов, оказывающих как позитивное, так и негативное воздействие на процесс развития личности ребенка. Пространство детства – это пространство полноценной жизни ребенка, начало поиска им смысла жизни (В. Франкл) и решения проблем, что не делает жизнь человека более равновесной, а скорее наоборот – делает ее более напряженной.

Во введенном А. И. Новиковой, Н. А. Селивановой, В. Д. Караковским представлении о воспитательном пространстве оно рассматривается как специфически организованная педагогом совместно с детьми «среда в среде». Такая 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.

Термин «образовательное пространство» довольно часто используется для обозначения той части социального пространства, в рамках которой осуществляется образовательная деятельность (С. К. Бондырева). Однако в отличие от социального пространства, представления о котором подвергались серьезному теоретическому изучению как отечественными (Г. Е. Зборовский, В. Г. Черни-

ков, А. С. Яковлев), так и зарубежными исследователями (П. Бурдые), феномен «образовательного пространства» не подвергался специальному анализу. Чаще можно было встретиться с термином «образовательная среда», которая рассматривается как комплекс условий, влияний, возможностей становления личности по культурно заданному образцу (С. Д. Дерябо, Ю. С. Мануйлов, В. А. Ясвин и др.).

Несмотря на то что понятие «образовательная среда» часто рассматривается как синонимичное «образовательному пространству», сопоставительный анализ представлений о различного рода пространствах («пространство детства», «пространство взросления», «воспитательное пространство», «образовательное пространство», «образовательная среда») дает возможность выделить ряд опорных моментов, необходимых для дальнейшего рассмотрения заявленной проблемы. Во-первых, пространство – это освоенная субъектом среда (природная, культурная, социальная, информационная и т. п.), ориентированная на решение определенных проблем. Во-вторых, понятия «образовательная среда» и «образовательное пространство» не идентичны: среда – это данность, которая существует *a priori*, т. е. не является результатом конкретной деятельности человека, а пространство – результат деятельного освоения субъектом этой данности. В-третьих, образовательное пространство не складывается само по себе или на основании приказа сверху – оно рождается в процессе взаимодействия субъекта с культурной средой благодаря специально организованной деятельности.

Выделенные моменты создают предпосылки для рассмотрения образовательного пространства субъекта как некоторой системы, в которой интериоризированный общечеловеческий и индивидуальный опыт взаимодействия с действительностью проявляется в личностных характеристиках. В образовательном пространстве субъекта обеспечивается реализация возможностей для освоения знаний, умений и навыков, необходимых для его личностного развития. Такой подход к образованию отдельного человека приобретает особое значение в период взрослости, поскольку открывает возможности для поиска действенных путей реализации «образования по выбору» (А. Г. Асмолов, Е. В. Ткаченко и др.).

Необходимость деятельности для обеспечения перехода образовательной среды, в которой находится субъект, в образовательное пространство субъекта инициирует постановку вопроса о том, какой должна быть эта деятельность. Создание проекта деятельности должно быть ориентировано на выработку способа взаимодействия субъекта с действительностью, открывающего, с одной стороны, возможности для личностного развития, а с другой – адекватно представляющего социо-культурные реалии.

В ходе анализа феномена проектирования в широком социальном контексте, представленного работами В. Л. Глазычева, К. М. Кантора, В. Ф. Сидоренко и др., выявляется и четко прослеживается не просто взаимосвязь культуры и проектирования, но их взаимопроникновение, предполагающее рас-

смотрение культуры нашего времени как «проектной культуры» [3]. В процессе проектирования осуществляется конкретизация первоначальных абстрактных целей будущей человеческой деятельности. Цель постепенно трансформируется в идеальную модель будущего объекта, происходит взаимодействие целей и средств. Их взаимная детерминация имеет принципиальное значение для характеристики процесса проектирования, поскольку в нем находят свое выражение основные смыслы культуры.

Проектирование отражает уровень выраженности социальных потребностей. В нем создается прежде всего модель целостной деятельности, а не определяются конкретные средства удовлетворения потребностей. При этом суть проектирования кроется в текущих переходах предметного знания в операции на этапе реализации.

Для проектирования как естественно развивающегося процесса цели однозначно не могут определить облика будущего, а задают только общее направление процессу. Проблема проектирования в педагогической деятельности важна настолько, что, например, В. И. Геницинский предлагает трактовать предмет педагогики как проектирование, внедрение и анализ функций педагогических систем.

Заполняя промежуток между теорией и практикой, между существующими идеальными представлениями и реальной жизнью, проектирование воплощает установки как на познание, так и на создание новых объектов. Можно говорить о его двойственной природе. При этом в настоящее время процессы «знаниедобычи» разработаны лучше, чем «знаниепереработки», что связано с преимущественной реализацией установок классической рациональности (В. С. Библер, П. П. Гайденко, В. С. Степин и др.). Разрыв «наука – человек» устраняется в условиях неклассической рациональности, способной к осмыслению саморазвивающихся открытых систем и допускающей существование различных логик. В этом случае наука становится практико-ориентированной, не вытесняющей субъекта, а наоборот, делает гуманистически ориентированными исходные позиции в определении стратегии научного поиска.

В проектировании происходит перенос субъективной реальности в объективную, идеи соединяются с чаяниями, а наука открывается человеку как призыв к деятельности и конструирует себя как система кодирования, воспроизведения и трансляции определенных знаний, опыта, которым дана человеческая мера, вернее, размерность возможного (М. К. Мамардашвили). Проектирование делает науку культурой.

Указывая на комплексность проектирования, Б. Ф. Ломов подчеркивал, что для него недостаточно классической линейности мышления. Разрабатывая парадигму современного проектирования, Н. Г. Алексеев, В. Я. Дубровский, А. Г. Раппорорт, В. М. Розин, Б. В. Сазонов, В. Н. Сагатовский, Г. П. Щедровицкий, Э. Г. Юдин ставят вопрос о необходимости трансформации существующих принципов традиционного проектирования на основе методологического

анализа природы предметной деятельности. Такое проектирование выстраивается не во времени, а в логике ветвления дерева целей.

Потребность в педагогическом проектировании, в создании его специальных средств в сегодняшней культурной ситуации обусловлена целым рядом противоречий. Во-первых, это противоречие между обусловленными традицией образовательными потребностями человека и требованиями к нему со стороны общества, характерными для современного культурно-исторического периода развития нашей страны. Во-вторых, быстро меняющаяся социокультурная полипарадигмальная ситуация, для которой все более актуальными становятся идеалы неклассической рациональности, входит в противоречие с ориентированным на стабильность и классический тип рациональности образованием. В-третьих, реальные условия, создаваемые в образовании для становления человека недостаточны для его полноценного вхождения в современное общество.

Анализ теоретических работ по проектированию показал, что примерно с середины XX века резко увеличилась сложность проектируемых объектов, проектная деятельность стала массовой и захватила различные предметные области. В работах как зарубежных ученых, так и отечественных исследователей 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 педагогической деятельности педагогическое проектирование рассматривается как культурно-историческая форма деятельности человека по проектированию образования, что позволяет выделить его методологические основания через соотнесение его с общим понятием «проектирование». Е. В. Ткаченко и В. П. Климов зафиксировали во взаимопроникновении образования и проектирования новый феномен – «дизайн-образование», в котором выделили четыре аспекта его рассмотрения [3]. Предлагаемая ими третья версия дизайн-образования, предполагающая распространение средств дизайна и его профессионального потенциала на систему образования, концептуально близка нашему подходу. Осуществление человеком проектировочной деятельности неотрывно от прогноза возможных результатов и, следовательно, от принятия им ответственности за проект. В связи с этим реальное проектирование возможно только в том случае, когда существует единство в постановке целей и выборе средств, проявляющееся в смысле проекта, через который презентуется система ценностей его автора, его представления о мире и месте в нем человека, что проявляется в «феномене авторства».

Для проектирования образовательного пространства важно системное видение будущей реальности. Опыт такого рода деятельности накоплен в дизайне. Поэтому нельзя не согласиться с Е. В. Ткаченко и В. П. Климовым, кото-

рые считают, что «...соединение утилитарности и эстетических, образных и функциональных начал в дизайне призвано обеспечивать объектам проектирования в системе образования качеств целостности, законченности, гармоничности и культуросообразности» [3, С. 97]. В реальном проекте на конкретном уровне можно увидеть представления автора проекта о красоте как наиболее желаемой им предметной выраженности потребностей и принципиальных способах его взаимодействий с миром и самим собой. Таким образом авторские проекты становятся, по выражению С. И. Гессена, «практикой философии» самого проектировщика.

Проектирование начинается с творческого акта целеполагания и одновременного моделирования широкого социокультурного контекста проекта, в котором поставленная цель проектирования проблематизируется относительно средств ее реализации. Проектная деятельность помимо целевой интегрирует в себе как коммуникативную, так и объектно-онтологическую функцию, обеспечивающую внутри проектирования создание проектируемого объекта (В. М. Розин).

Для проектирования в целом характерны различные сочетания представлений о целях, содержании, способах организации и методах проектировочной деятельности. Анализ на уровне общих схем организации проектирования приводит к представлению о парадигмах проектировочного мышления (Т. Кун). Осуществление проектирования в определенной парадигме означает то, что, во-первых, выбирается образец проектировочной деятельности, в соответствии с которым осуществляется единый процесс целеполагания и выбора средств; во-вторых, этот образец задает смысловую целостность жизненного мира человека, т. е. в него мир проецируется всеохватно, во всех возможных его проявлениях и свойствах; в-третьих, образец проектирования детерминирует общий план возможной формы действительного существования человека или язык предметного формообразования.

Даже в тех случаях, когда проектирование реализуется на основе творческого целеполагания, оно должно ориентироваться на средства, которые находятся в сфере реального человеческого существования. Исходя из общей структуры проектировочной деятельности как модели субъект-объектного преобразующего взаимодействия, выделяются различные области поиска. Во-первых, основанием для выбора средств может служить представление о их нахождении вне сферы реального существования субъекта, т. е. о их предзаданности свыше в силу различных причин, например, в силу существования определенной традиции или веры – это каноническое проектирование. Во-вторых, поиск средств преимущественно может осуществляться в объекте и субъекте проектирования на основе проникновения в их сущность, т. е. на основе знаний – это характерно для системно-технического проектирования. Третий вариант поиска средств – теоретико-деятельностный – связан с анализом самого процесса субъект-объектного взаимодействия, который направлен

на выделение в проектном взаимодействии эффективных способов его реализации.

Практика социального проектирования в канонической и системо-технической парадигмах сталкивается с трудностями, связанными с тем, что мышление человека, одного из основных проектируемых элементов, не является строго детерминированным процессом. Кроме этого, 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. Эти ограничения требуют проектирования, основания которого являются общими представлениями о специфически человеческой деятельности как о способе реализации субъект-объектного взаимодействия. Такое проектирование осуществляется в теоретико-деятельностной парадигме. Оно основывается на существующих естественных закономерностях развития проектируемого объекта, но при этом допускается, что возможные изменения объекта имеют вероятностный характер, а также то, что в нем присутствуют принципиально неформализуемые внутренние интенции, которые могут оказать существенное влияние на процесс преобразования проектируемого объекта. Поэтому должна учитываться деятельность realizатора проекта и он сам в качестве элемента проектируемой системы.

В основе деятельностного проектирования лежит мышление, проблематизирующее ценности и их иерархию. В процессе проектирования у субъекта происходит формирование критериальной основы, необходимой для осуществления самостоятельного и ответственного выбора в проблемных ситуациях. В деятельностном проектировании цели и средства жестко определить невозможно, можно только зафиксировать соотношение между ними (смысл), в котором воссоздается процессуальность человеческой деятельности. Цель, как и средства ее достижения, можно наметить только примерно, рассчитывая при этом на их уточнение по ходу реализации процесса проектирования.

На основе общего смысла (соотношения между целями и средствами) в деятельностном проектировании можно оценить только правильность выбранного направления деятельности. Оно не может быть строгим, определенным и законченным, поскольку его окончательность является остановкой деятельности, что означает полное отсутствие всех потребностей, т. е. «снятие» субъектности. Таким образом, деятельностное проектирование образовательного пространства субъекта становится деятельностью по созданию необходимой ему (субъекту) личности.

Обусловленность критериев эффективности проектировочной деятельности предпочтениями человека указывает на необходимость достижения консенсуса с другими по их поводу. Поэтому деятельностное проектирование образовательного пространства может осуществляться только на основе диалога между заинтересованными субъектами.

Диалог как соотнесение индивидуальных представлений субъектов относительно целей и средств проектирования дает возможность выработать согласованную стратегию и тактику. Необходимой предпосылкой диалога является, с одной стороны, различия в представлениях субъектов, а с другой – желание или осознание необходимости реализации совместной деятельности.

В деятельности проектировании, осуществляемом в процессе диалогического взаимодействия субъектов, реализуются основные принципы неклассической рациональности.

В условиях полипарадигмальности культурной ситуации многообразная действительность, с которой приходится взаимодействовать человеку, открыта для различного рода воздействий и вследствие этого изменчива и неоднородна, т. е. представляет собой диссипативную систему, проектирование развития которой возможно как теоретико-деятельностное проектирование.

Организация педагогического проектирования образовательного пространства субъекта рассматривается нами как проектирование процесса освоения субъектом образовательной среды. Цель такого проектирования детерминирована смыслом образования, а поиск средств осуществляется в соответствии с доминирующей парадигмой проектирования. Оно является деятельностью, направленной на освоение образовательной среды, ведущей к конституированию образовательного пространства при условии диалогического взаимодействия субъекта и культуры, что является предпосылкой их со-бытия (т. е. совместного бытия), возникновение которого невозможно без открытости субъекта миру.

Развитие субъекта как открытой системы обсуждается в системно-структурном и синергетическом подходе (В. И. Аршинов, М. С. Каган, Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов, Б. Ф. Ломов и др.). Во взаимодействии видели источник и движущие силы саморазвития Г. С. Батищев, Э. В. Ильенков, Л. С. Франк и другие. Становление человека, по мнению Н. А. Бердяева, М. Бубера, К. Ясперса и др., осуществляется через взаимодействие. Феномен взаимодействия был предметом рассмотрения Ф. Бэкона, И. Канта, К. Маркса, Б. Спинозы, Ф. Энгельса 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 и многие другие.

Еще Платон полагал, что основным признаком существования вещи является ее способность воздействовать на что-либо. Рассмотрение взаимодействия с общих позиций приводит к учению о субстанции. Категория отношений возникает из единения двух категорий – субстанции и причинности. Взаимодействие как причинность субстанций, определяющих друг друга, является и причиной и условием возникновения объектов. Предпосылкой же взаимодействия, по И. Канту, является сосуществование.

В работах исследователей различного масштаба и специализаций (Г. М. Андреева, Г. Блаумер, 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.) можно встретить указания на то, что взаимодействие индивида с окружающей действительностью является универсальным способом бытия и становления целостного человека, причиной его развития; формой взаимопроникновения субъектов, обеспечивающей обоюдное развитие, исходящее из внутренних потенциалов. Взаимодействие – это постоянный обмен, смысловая представленность одного в другом.

В синергетическом подходе взаимодействие субъекта с действительностью рассматривается как реализация суперпозиции, обусловленной его отношением к внешней действительности, с одной стороны, и отношением к себе, с другой. Развитие человека как открытой системы возможно тогда, когда он не просто отдает часть своей энергии в окружающий мир, но осуществляет своеобразный взаимообмен, предполагающий обоюдное наполнение. Такой обмен, по И. Пригожину, сопровождается усложнением системы и фиксацией ее нового динамического состояния, отражающего «взаимодействие данной системы с окружающей средой». Взаимодействуя со средой, человек изменяется.

В процессе взаимодействия со средой определяется преимущество того или иного вектора в «веере» возможностей самоизменения системы (М. С. Каган). Взаимодействие влияет не только на возникновение предпосылок и реализацию процесса саморазвития, но и определяет его направленность. Так, например, К. Ясперс считал коммуникацию условием личного бытия человека.

На основе двух параметров (отношение к себе и отношение к другому), определяющих характер взаимодействия, выделяется четыре его типа. Первый тип взаимодействия, формальный, реализуется в том случае, когда для субъекта ни он сам, ни окружающая его действительность не являются ценностью. Во втором случае субъект воспринимает себя как ценность, но окружающая его действительность ему безразлична – это объектное взаимодействие. Когда субъект готов в процессе взаимодействия к учету особенностей окружения, не обращая внимания на самого себя, мы говорим о субъектном взаимодействии. Четвертый тип взаимодействия возможен в том случае, когда для субъекта в равной степени важны потребности и интересы как его самого, так и того, с кем он взаимодействует. Предельное выражение этого типа взаимодействия предполагает «особое отношение к миру, особое самоощущение в мире, когда человек перерастает рамки повседневного «Я», привычные эгоцентрические установки и непосредственно переживает родство и сопричастность с миром» [2, С. 27] и другим человеком.

Каждое из взаимодействий инициирует формирование формального, объектного, субъектного и развивающего образовательных пространств субъекта. Неклассической рациональности, в рамках которой и возможно разрешение противоречия, выделенного в начале статьи, более всего соответствует развивающее образовательное пространство, для проектирования которого требуется выделить необходимому субъекту культурное содержание и освоить диалогическое взаимодействие в качестве практики образования.

Таким образом, проектирование образовательного пространства взрослого человека в условиях современной полипарадигмальной культурной ситуации должно осуществляться в теоретико-деятельностной парадигме как более всего отражающей ее суть. Во второй части нашей статьи мы обсудим подходы к реализации теоретико-деятельностной парадигмы проектирования с учетом возрастной специфики взрослого человека, а также представим некоторые практические результаты, полученные в ходе работы.

### **Литература**

1. Леонтьев А. А. Деятельный ум. – М.: Смысл, 2001.
2. Мелик-Пашаев А. А. Акмеология и творчество. К постановке проблемы. // Мир психологии. 1999. – № 2.
3. Ткаченко Е. В., Климов В. П. Дизайн-образование: концептуальные версии // Образование и наука. 2000. – № 1 (3). – С. 94–100.