

УДК 371.01
ББК 74.04

СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И СТАНОВЛЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Н. О. Яковлева

Термин «проектирование» исторически относится к технической сфере деятельности человека. Корректное использование его в педагогическом контексте требует, в первую очередь, изучения историографии проблемы, а также анализа сложившихся социально-исторических предпосылок, определяющих теоретико-методологические аспекты изучения данного феномена и направления дальнейшего научного поиска.

Под *социально-историческими предпосылками* возникновения и становления проблемы педагогического проектирования, будем понимать объективно существовавшие (или существующие) обстоятельства, отражающие эволюцию теоретических представлений о проектировании, его взаимоотношения с наукой, производством, потреблением и социальными институтами в историческом контексте.

Можно выделить четыре основных группы социально-исторических предпосылок развития того или иного предмета познания:

1) характеристики общественно-экономической ситуации, которые позволяют зафиксировать условия жизни людей, определяющие потребности и возможности их удовлетворения через существующие производственные отношения, господствующее мировоззрение и т. д.;

2) социальный заказ общества на развитие объекта изучения, выраженный, как правило, в нормативных актах и средствах массовой информации;

3) результаты теоретического изучения объекта, отраженные в научной литературе, и фиксирующие научное наследие каждого исторического этапа;

4) результаты практического освоения изучаемого объекта, что предполагает фиксирование уровня развития производства в обществе и уровня реального овладения изучаемым объектом в конкретной научной области.

Социально исторические предпосылки возникновения и становления рассматриваемой проблемы мы выделяем в соответствии с основными периодами развития проектирования как отрасли научного знания. При этом мы опирались на закономерности этапного овладения общественной практикой тем или иным предметом познания. На первом этапе объект познания не является предметом сознательной деятельности, обращение к нему носит стихийный характер, и знания о нем чрезвычайно скудны и противоречивы. При этом объекты труда и познания еще слиты воедино, а главным способом познания выступает действие с предметами. На втором этапе начинается систематическое изучение одного или нескольких аспектов познаваемого объекта, что приводит к возникновению научных теорий и гипотез. Практическое использование объекта в том или ином виде, способствует более интенсивному его теоретическому изучению. Третий этап характеризуется полноценным научным изучением всего объекта, а также его возможной универсализацией и распространением полученных представлений на новые области знаний.

Исходя из вышеизложенного, мы выделяем в истории развития проектной области три периода: в *первый* период – с античности до 20-х годов XX в. – проектирование превратилось в самостоятельный вид деятельности, сложилась его идеология, начали разрабатываться методы; во *второй* – с 20-х до 50-х годов XX в. – оно стало предметом специальных научных исследований; в *третий* – с 50-х годов по настоящее время – перестало быть сугубо технической областью знания и распространилось на социальные науки, и в том числе педагогику.

Охарактеризуем подробнее указанные периоды.

Первый период является самым продолжительным. Практически с началом сознательной деятельности человек так или иначе занимался проектированием в том смысле, что заранее представлял себе образ будущего изделия и механизмы его изготовления, пытался усовершенствовать технологический процесс. Элементы проектирования можно найти в любой ремесленной деятельности человека, а также в кустарных промыслах. Вплоть до конца средневековья проектирование сооружений и организация работ по реализации проекта не отделялись друг от друга и воспринимались как единый процесс. Характерное для того времени неприятие нового, отсутствие взаимодействия ре-

месла и науки привели к длительному сохранению старых форм, приемов, правил проектировочной деятельности.

С переходом общества к капиталистическому строю проектирование стало уже широко использоваться при решении самых разнообразных проблем в производственно-организационной отрасли. Однако научным оно становится лишь в эпоху Возрождения. Не в последнюю очередь это было связано с изменением самого статуса науки: различные ее аспекты перестали быть догматическими постулатами и превратились в предмет для споров, обсуждений и дискуссий. Ремесло также стало открытым для науки, что не могло не сказаться на изменении сущности технического проектирования. Оно становится самостоятельной сферой деятельности, а проектировщик перестает быть изготовителем в традиционном смысле этого слова и отвечает только за интеллектуальную часть проекта. При этом он проектирует изделие, практически не обращаясь к объекту, а используя в качестве средств инженерные знания, макеты, схемы и т. д. Однако, несмотря на существенные позитивные изменения, проектирование остается еще плохо разработанным и весьма ограниченным, что в немалой степени вызвано его слабым научным обеспечением (в частности, использованием знаний и средств только элементарной математики).

Только к концу XIX в. под воздействием новых научных открытий и технических изобретений, проектирование переориентировалось на человека, на моделирование процессов жизнедеятельности, условий труда, способов передвижения и т. д. Оно стало распространяться на самые сложные объекты, функционирующие при участии человека. В это время закладываются основы социального проектирования, к которому и относится проектирование педагогическое.

Однако утверждать, что до этого времени педагогическая отрасль не знала и не использовала термин «проектирование», все же нельзя. Различного рода проекты создавались многими педагогами-классиками. Так, уже в эпоху Возрождения, в период борьбы буржуазии против феодальной идеологии и засилья церкви, гуманистами Ф. Рабле, Т. Мором, Т. Кампанеллой и др. в области образования создавались проекты нового общества, культурные ценности и знания которого стали бы всеобщим достоянием.

Идеи планирования перспективных изменений и процессов их реализации нашли отражение в целом ряде проектов, созданных в XVII – XVIII в. Среди них «Проект воспитания господина де Сент-Мари», созданный Ж.-Ж. Руссо; «Проект об устройстве школ» В. Ф. Одоевского; «Проект Регламента московских гимназий» М. В. Ломоносова; проект «Генеральное учреждение о воспитании обоюбого пола юношества» И. И. Бецкого и др. Они были призваны формировать безупречно воспитанных людей (Ж.-Ж. Руссо); новую породу «добрых граждан» (И. И. Бецкой); вывести ученика на ту дорогу, по которой он от бессознательных понятий может постепенно прийти до сознательных (В. Ф. Одоевский) и т. д.

Французская революция конца XVIII в. вызвала необходимость реформирования народного образования, что также нашло отражение в соответствующих педагогических проектах, главная цель которых состояла в создании внесловной общенациональной школьной системы. Их создателями были Ж. А. Н. Кондорсе, Л. М. Лепелетье, Ш. М. Талейран, М.-Ж. Шенье.

Тем не менее эти примеры не дают возможности утверждать, что педагогическое проектирование носило системный, устойчивый характер. Несовершенство традиционного проектировочного знания не позволяло в полной мере развиваться педагогическому проектированию, изменить мышление педагога.

Подводя итоги первого периода, подчеркнем, что к его завершению проектирование претерпело значительные изменения: от мысленных представлений ремесленника о будущем изделии до самостоятельной сферы деятельности, основанной на научных данных. В это время педагогика, заимствуя терминологию и общую суть традиционного проектирования, создает единичные проекты, главной целью которых выступает предвидение перспектив развития педагогического объекта. Однако в их основе пока отсутствует методологическая база и общие концептуальные положения.

Отмеченные моменты позволяют нам выделить сложившиеся к началу XX в. социально-исторические предпосылки дальнейшего развития теории и практики проектирования. К основным из них мы относим:

- техническую революцию, определившую новые приоритеты социально-экономического развития и обеспечившую существенное расширение предметного поля проектирования;

- потребности общества в развитии промышленности, обеспечившем разнообразие видов технического проектирования;
- обособление проектирования от инженерной деятельности;
- совершенствование практического аппарата науки и привлечение ее к решению проектировочных задач.

Все это привело в дальнейшем к изменению статуса проектирования в практическом опыте человечества и его универсализации, а последняя предпосылка обогатила не только проектирование, но и науку в целом, которая стала с этих пор формироваться под влиянием проектировочной отрасли.

Второй период характеризуется превращением проектирования в самостоятельную область человеческой деятельности, началом его научного исследования и признанием необходимости учета социальных факторов в техническом проектировании. Следует подчеркнуть, что реализация последнего требования осуществлялась крайне нерегулярно, что в конечном итоге зачастую приносило серьезные убытки экономике. В связи с этим обязательное проектирование социальных аспектов (тогда оно называлось социальным планированием), в частности, создание условий труда и повседневной жизни людей, планирование гражданского строительства и т. д. остро нуждалось в специальных исследованиях.

В педагогике в это время также появляются обращения к проектированию, как весьма специфическому способу решения тех или иных проблем. Так, уже в первых постановлениях Советского правительства и директивах ВКП (б) о народном образовании встречаются упоминания о педагогических проектах как основе содержательного плана образования, важном факторе развития личности школьника, средстве совершенствования научно-исследовательских работ, основе учебного процесса в высшей школе и т. д.

Ориентация на создание новой школы потребовала обновления и самой педагогической науки. Советским правительством были провозглашены следующие задачи: создать новую интеллигенцию, подготовить детей к жизни и труду на пользу всему обществу, вывести советскую школу на первое место в цивилизованном мире и др. Это обозначило новую идеологию педагогических воздействий: через предвидение будущих изменений, ориентацию на перспективу, детальное проектирование.

Основоположник теории и практики педагогического проектирования в нашей стране А. С. Макаренко предлагал рассматривать воспитательный процесс как «педагогическое производство». Считая проектировочную деятельность учителя чрезвычайно сложной, он утверждал, что общие и индивидуальные черты личности в отдельных живых явлениях образуют бесконечно запутанные узлы, и потому проектировка личности становится делом чрезвычайно трудным и требующим осторожности. Выступая противником стихийности воспитательного процесса, А. С. Макаренко утверждал, что ни одно действие педагога не должно стоять в стороне от поставленной цели. Именно такая технологическая организация способствует формированию сильной, богатой натуры воспитанника. При этом он признавал колоссальное влияние воспитательной среды, в которой существует ребенок, на результаты проектировочной деятельности и воспитательного процесса в целом, и считал, что только позитивные преобразования окружающей действительности способны обеспечить проектируемый результат.

В работах А. П. Пинкевича, С. Т. Шацкого и ряда других педагогов этого периода идеи педагогического проектирования также связаны с взаимовлиянием среды и формирующейся личности. Так, С. Т. Шацкий считал, что школа не должна плестись в хвосте требований среды, имея в виду особую прогрессивную роль школы, которая заключается в изучении жизни и участии в ее преобразовании. Эти и другие мысли о формировании личности советского человека нашли отражение в целом ряде проектов, представляемых им в свое время на суд общественности на протяжении многих лет и принявших в конечном счете вид «Положения о Первой опытной станции по народному образованию».

Следует отметить, что в описываемый период процесс педагогического проектирования осуществлялся преимущественно через приспособление человека к результатам проектировочной деятельности. Сложившиеся к данному моменту теории педагогического знания и теории технического проектирования еще не нашли точек соприкосновения, а сама педагогика еще не разрабатывала собственные методы и технологии проектирования

Подводя общие итоги второго периода, отметим, что наука того времени нуждалась в систематизации и упорядочении новых открытий и фактов, а уче-

ные пытались найти общие методологические и гносеологические основы для такого упорядочения. Это явилось главным источником дальнейшего исследования проектирования с точки зрения его методологии. Важнейшими социально-историческими предпосылками, определившими дальнейшее развитие педагогического проектирования, мы считаем следующие:

- смену общественно-политического строя в нашей стране, вызвавшую необходимость реконструкции всех сфер общественной и экономической жизни на основе широкомасштабного проектирования;
- выраженную в социальном заказе необходимость проектирования в образовательном процессе нового типа личности;
- дальнейшее распространение идей проектирования на социальные науки;
- развитие практического аппарата технического проектирования и его частичное использование при решении новых классов задач.

Следует отметить, что понимание новых перспектив использования проектирования и его дальнейшее распространение имели неоднозначные последствия. С одной стороны, оно стало существенным стимулом для теоретического осмысления сущности этого явления, а с другой – вызвало хаотическую эксплуатацию терминологии, что в будущем привело к необходимости решения проблемы упорядочения представлений о проектировании, согласования представлений о нем с традиционными.

Третий период характеризуется появлением методологических работ, посвященных научному анализу процесса проектирования. Общие основы его теории были заложены в работах М. Азимова, Дж. К. Джонса, Я. Дитриха, П. Хилла и ряда других авторов. С этого момента проектирование начинает строиться на системных идеях и осознается как нелинейный процесс со сложной внутренней структурой. Кроме того, изменяются мировоззренческие ориентации: начинают проектироваться не только отдельные объекты, но и сложные системы и процессы. Как отмечает В. Гаспарский, проектирование, рассматриваемое с точки зрения общей теории систем, «охватывает уже не только то, что ранее создавалось на чертежной доске, но и научно-исследовательские работы, финансово-экономическую деятельность, долгосрочное планирование» [2, с. 132].

В это время педагогическая наука также обогатила представления о проектировании в области образования своими средствами. В педагогической литературе появляются и обосновываются термины «проект воспитания», «проектирование личности» и связанные с ними понятия. В 50–60-х годах стали проектироваться содержание, цели, программы, технические средства обучения, уточняются некоторые положения о педагогической деятельности обучающихся и обучаемых.

В нашей стране одним из первых к научному обоснованию обучения с точки зрения проектирования обратился В. В. Краевский, который считал, что вся научная работа в области педагогики в известном смысле есть работа по обоснованию педагогических проектов. В. А. Сухомлинский, не используя в своих работах термина «проектирование», тем не менее также касается этой проблемы. Так, определяя понятие «педагогическое мастерство», он вкладывает в него умение учителя сводить в единый процесс все нюансы учебно-воспитательного процесса, определяя их причинно-следственную зависимость, а также разбираться в сложности и многогранности педагогических явлений.

Начавшаяся в конце 80-х годов перестройка общественной и экономической системы нашего государства коснулась и образования. Были вскрыты серьезные недостатки в подготовке будущих специалистов. Так, в Постановлении ЦК КПСС «Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране» обращается внимание на недостаточную профессиональную подготовку выпускников высших учебных заведений в плане использования современных технологий, отсутствие навыков применения средств проектирования и научных экспериментов.

Несмотря на большой интерес к проблеме педагогического проектирования, изучения проектировочных умений учителя, включения этих умений в профессиональные программы и т. д., педагогическое проектирование так и оставалось лишь атрибутом педагогической деятельности, заключающимся в предварительном ее планировании с целью оптимизации учебно-воспитательного процесса, и сводилось к разработке результата деятельности педагога и плана его достижения. Тем не менее, методологическая ценность данного этапа очевидна. Насколько это было возможно в условиях авторитарной системы образования с единым подходом к учебно-воспитательному процессу, отечественные

педагоги Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, В. С. Ильин и др. подготовили качественную основу для реализации педагогического проектирования в образовательном процессе. Они развивали идеи системного подхода и адаптировали их к педагогической области; определяли новые концептуальные положения педагогического проектирования для решения проблемы повышения качества образования; приспособляли проектировочную деятельность педагога к изменяющемуся статусу ребенка как центральной фигуры педагогического процесса; накапливали опыт проектировочной деятельности, основанной на новаторских идеях.

К 90-м годам В. П. Беспалько было определено место проектирования в педагогике, что, в конечном счете, послужило признанием самой возможности его распространения на педагогическую область. С этого момента можно говорить о формировании методологии педагогического проектирования. Оно получило широкое распространение: создавались государственные и федеральные проекты самого разнообразного назначения, проектированием занимались педагогические коллективы образовательных учреждений и отдельные педагоги-практики. Объектами педагогического проектирования выступали методы и приемы педагогической деятельности (чаще всего хорошо известные в педагогике, но оригинально используемые в новых условиях), педагогические технологии, новые типы образовательных учреждений и даже целостные педагогические системы.

В последнее десятилетие, развитие проблемы педагогического проектирования получило новый импульс. Изменение государственного статуса, переосмысление отечественного и зарубежного педагогического опыта послужили основой для комплексного изучения феномена проектирования с учетом современных тенденций развития общества и педагогической науки.

Исследование различных его аспектов нашло отражение в целом ряде диссертационных работ, подготовленных в 90-х годах. Среди них работы Г. В. Афанасьевой, Е. С. Заир-Бек, В. Е. Радионова, Н. Н. Суртаевой, Ю. К. Черновой, В. З. Юсупова и др., имеющие методологическую направленность, которая находит выражение в разработке самых разнообразных подходов к педагогическому проектированию.

Выстраивая свое понимание, исследователи опираются на основные идеи классического проектирования, представленные в следующих положениях. Проектирование – это управляемый процесс, представляющий систему со сложной внутренней структурой, основу которой составляет творчество проектировщика. Оно имеет нелинейный, вариативный характер, предполагает наличие обратной связи через экспериментальные действия, а также предполагает включенность для выявления всевозможных отклонений в поведении проекта. Кроме того, на эффективность проектирования большое влияние оказывает внешняя среда.

Однако наряду с практическими успехами в проектировании, существуют значительные теоретические проблемы. Характеризуя современный уровень его развития, П. И. Балабанов [1, с. 125] отмечает, что по-прежнему отсутствует целостная теория проектирования. Несмотря на наличие определенной совокупности работ, нет такой формы организации знания о проектировании, в которой бы отражались целостные представления о его закономерностях и существенных связях как объекта этой формы знаний. К настоящему времени есть только эмпирическая основа: первичные теоретические допущения в осмыслении проектирования, совокупность проектных процедур в различных сферах жизнедеятельности, а также ряд теоретических проектных моделей.

Отсутствием целостной теории объясняется большое количество нерешенных проблем, не только в классическом и педагогическом проектировании. Так, например, Б. Ф. Ломов, отмечает: «К сожалению, в психологии не уделяется достаточного внимания методам проектирования, технология проектирования не разработана. Не определен также круг задач, решение которых требует психологического проектирования (или, во всяком случае, участия психологов в разработке проектов)» [3, с. 408].

Подводя итоги современного этапа становления проблемы проектирования вообще и педагогического проектирования в частности, мы выделили следующие социально-исторические предпосылки, обуславливающие основные направления его дальнейшего развития:

- международные интеграционные процессы в образовании, сопровождающиеся распространением инноваций в теории и практике педагогики;

- потребности общества в проектировании и достижении гарантированных образовательных результатов;
- первые попытки построения целостной теории педагогического проектирования, включая выявление его закономерностей, принципов и уточнение понятийного аппарата;
- создание методик и технологий педагогического проектирования для массового использования в практике образования.

Указанные предпосылки в главных чертах определили современные представления о проектировании и основные проблемы, связанные с его дальнейшим развитием. Так, интеграционные процессы способствуют повышению адекватности проектирования общественным потребностям. Распространение инноваций в педагогике, возможность которых определена Законом РФ «Об образовании», содействует массовому распространению проектировочной деятельности, как предваряющей внедрение любого новшества. Ориентация на достижение гарантированных образовательных результатов выражается в технологическом подходе к деятельности, а, значит, предполагает детальную предварительную разработку конечного результата. Построение теорий педагогического проектирования содействует формированию единообразия в его понимании и возможности максимально использовать весь его эвристический потенциал. Создание соответствующих методик и технологий педагогического проектирования для практики способствуют повышению эффективности педагогического процесса в целом.

В заключении, отметим, что в настоящее время педагогическое сообщество стоит на пороге нового периода в развитии представлений о педагогическом проектировании. Ученые приходят к осознанию необходимости целостной теории проектирования, построенной на основе достижений современной науки и дающей исследователю эффективный практический аппарат, включающий закономерности педагогического проектирования, его принципы, особенности, характеристики, признаки и т. д. Однако построить такую теорию в неупорядоченном пространстве, где смысловое наполнение заимствованных понятий зачастую даже отдаленно не напоминает исходные, а различные исследователи по-разному трактуют одни и те же термины, крайне трудно. Поэтому необходимо систематизировать современные представления о педаго-

гическом проектировании и начать следует с согласования его основных понятий с их классическими формулировками.

Литература

1. Балабанов П. И. *Философско-методологические основания проектирования*: Дис. ... д-ра филос. наук. – Томск, 1992. – 410 с.
2. Гаспарский В. *Праксеологический анализ проектно-конструкторских разработок* / Пер. с пол. Ю. А. Чванова; Под ред. А. И. Половинкина – М.: Мир, 1978. – 172 с.
3. Ломов Б. Ф. *Методологические и теоретические проблемы психологии* / Отв. ред. Ю. М. Забродин, Е. В. Шорохова. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
4. Яковлева Н. О. *Педагогическое проектирование: Учебно-практическое пособие*. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2001. – 124 с.