

Оглавление

Образовательное пространство субъекта: сущность, структура, ближайшее терминологическое поле	2
Образовательное пространство как объект проектирования	44
Эргономический аспект проектирования образовательного пространства субъекта	68
Определение эргономики	68
Развитие эргономики	70
Методы и результаты эргономических исследований	71
Определение дизайна	72
Особенности дизайна	73
Эргодизайн	74
Эргодизайн образовательного пространства	74
Проектирование образовательного пространства субъекта	77
Критерии эффективности дизайн-проекта образовательного пространства	78
Дизайн-проект образовательного пространства субъекта	80
Проектирование образовательного пространства	80
Проектирование работы	83
Проект как стратегия управления образовательным учреждением	83
Дизайн-проект подготовки специалиста для общественного рынка труда	84
Дизайн-проект формирования конкурентоспособности будущего специалиста	85
Дизайн-проект индивидуальной образовательной программы старшеклассника	85
Дизайн-проект этнорегиональных образовательных пространств вуза	87
Глоссарий	90
Перечень источников информации	113

Образовательное пространство субъекта: сущность, структура, ближайшее терминологическое поле

(Шендрик, И.Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование: монография. – М.: АПКИПРО, 2003. – С. 3-59, 149-154)

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» [21, 607] часто используются как синонимы в гуманитарных исследованиях. Более того, в работах одного автора может встречаться несколько таких понятий. Данное обстоятельство указывает на недостаточную разработанность проблемы. При этом наряду с отрицанием онтологического статуса пространства-времени (Алибеков З.Г., Аронов Р.А. 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» [73, 206].

Проблематика пространства в связи с социальной жизнедеятельностью человека исследовалась И. Кантом, П. Бурдьё, Б. Верленом, Э. Дюркгеймом, Г. Зиммелем, П.А. Сорокиным, Дж. Тернером, П. Штомпка и др. Они трактовали его как созерцание и представление, наблюдение и социоанализ, выражающийся в теориях интерпретации значений - символических солидарностей, организующих тело (действия людей), волю (социальные связи) и 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 и др. 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 и др. 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 опосредованно через связь медиаторов (значение, слово, символ, миф), находящихся между людьми, между человеком и миром, между людьми и

Абсолютом (Выготский Л.С., Зинченко В.П., Лосев А.Ф., Леонтьев А.Н., Лурия А.Р., Ухтомский А.К., Флоренский П.А. и др.). Акцент на специфике восприятия пространства и времени в аспекте различных культур делают в своих работах Аверенцев С.С, Ахундов М.Д., Брага М.А., Гуревич А.Я., Лосев А.Ф., Топоров В.Н. и др. При этом во многих исследованиях основания, структура и элементы духовной культуры рассматриваются сквозь призму пространственности (Бахтин М.М., Иванов В.В., Каган М.С., Лихачев Д.С., Лотман Ю.М. и др.).

Позиция, согласно которой пространство (социальное, экономическое, культурное, образовательное и др.) представляют собой порождение субъект-объектного взаимодействия «природа - общество», т.е. как часть природной среды, вовлеченной в деятельность людей, в той или иной мере, содержится в работах Вебера М, Дюркгейма Э. Зиммеля Г., Сорокина П.А., Парсонса Т., Виноградского В.Ф., Филиппова А.Ф. 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» Гуссерля Э. [35], «перспективе» Ясперса К. [137], «ландшафте» Хайдеггера М. [122], «жизненном мире» Шюца А. [132] и др. С подобного рода пространственной интерпретацией связано становление современных взглядов на развитие личности и общества Бергера П., Бурдые П., Гидденса Э., Лукмана Т., Лумана Н., Хабермасса Ю 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 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» и т.п. 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 определенных условий, средств и результатов жизненных процессов.

Пространство субъекта - не место спокойного бытия личности, а поле напряженности структурируемого 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 единовременным 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) [123] как раскрывающимся пространством, представленным совокупностью обиходных поступков, навыков, практических действий, проектов. Уточняя понятие практик, П. Штомпка [131, 273] предлагает рассматривать их как место социального становления, несущего пространственную нагрузку. Таким образом, общество может быть представлено 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 действиях 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, и 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 оказывается не одномоментным отклонением 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. оно перестает регулироваться «внешними» детерминантами. Поэтому его основание необходимо искать в нем самом. Из эпифеномена, детерминированного социальным заказом, образование превращается в самостоятельный феномен, продуктом которого является личность и, как следствие, сам социальный порядок. Из конституированного явления оно становится конституирующим, не выводимым из иных проявлений социальности и, соответственно, требующего самостоятельного анализа.

До последнего времени образование рассматривалось как функция, т.е. определялось с точки зрения способности поддерживать процесс взросления с предопределенным результатом - личностью, освоившей определённые знания, умения и навыки. В нынешних условиях, называемых постнеклассическим состоянием общества [96; 98; 107 и др.] все более очевидным становится недостаточность функционального понимания образования, как системы для чего-либо, которое находится вне ее. Возникает потребность субстанционального анализа образования, как особого пространства растущего человека.

Когда социальное пространство охвачено хаотической мобильностью, индивид не только адаптируется к обществу, но и приспособливает общество к себе. Он пересоздает 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» [137]. 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 постнеклассической культуре 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 не в пространство свободного развития, а в пространство свободного целеполагания, пространство свободных «практик».

Поскольку механизмы целеполагания «Я» совместны с механизмами целеполагания «Других», то порождаемая ими реальность становится intersubjectной, 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.

Пространственность 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 соответствия мира человеку и человека миру. Все это актуализирует использование сегодня пространственных представлений в образовании.

На протяжении довольно длительного периода времени в объективно ориентированной отечественной психолого-педагогической науке термины «обучение» и «воспитание» использовались более широко, чем «образование». Социальные и экономические преобразования, направленные на смену основной парадигмы общественного устройства, начавшиеся в 80-е годы XX века в нашей стране, инициировали и перемены 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» [цит. по 79]. В связи с этим в случаях, не связанных с прямой передачей знаний, умений и навыков, данные понятия стали рассматриваться как взаимозаменяемые. В тоже самое время, как пишет Л.И. Новикова [79] на основе идей акмеологии, синергетики, герменевтики и др., проникновение которых в педагогику – явный неклассический признак, в ней и появились новые понятия, такие как «воспитательная система», «воспитательное пространство», «педагог-фасилитатор», «педагогическая поддержка», «самостроительство личности» и др. Подобные явления, на наш взгляд, ни что иное, как конкретные показатели развивающейся тенденции, связанной с отказом от объективистского подхода в образовании.

Во введенном Новиковой Л.И., Селивановой Н.Л., Караковским В.Д. представлении о воспитательном пространстве, оно рассматривается как специфически организованная педагогом совместно с детьми «среда в среде» (Новикова Л.И.). 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 Новиковой Л.И., Гав-рилиным А.В., Андреевой В.В., как педагогическая категория, анализируется Селивановой Н.Л. с позиций создания условий для развития личности ребенка, а Григорьев В.Д. описывает его как повседневное бытие подростка. Различные аспекты проявления воспитательного пространства исследовали: Кабанова Е.В. (детский сад); Перова В.Л. (школьный класс); Катков В.Г. и Овечкина М.И. (городская и сельская школа); Татыршина М.А. (учебно-воспитательный комплекс); Коробейников СИ. (пениitenciарная система); Корешков М.В. (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 (Бондырева С.К., Гершунский Б.С., Сериков Г.Н. и др.). Довольно популярным является и термин «образовательная (воспитательная) среда», который интенсивно используется в различных исследованиях. Большая часть таких работ связана с пересмотром линейных представлений об образовательном процессе как каузально определенном канале, по которому должен нормативно двигаться ученик. Вместо этого, как отмечается в работах А.А. Вербицкого, С.Д. Дерябо, М.Н. Костиковой, Ю.С. Мануйлова, Н.Г. Ярошенко, В.А. Левина, О.П. Полиловой, Н.Л. Гунявиной, И.А. Зимней, В.Л. Кошелева, В.И. Байденко, Н.Ф. Родионовой и многих других, учащиеся должны сами включаться в решение своих образовательных и социокультурных проблем посредством выработки собственной индивидуальной образовательной траектории, что само по себе предполагает их движение в некотором образовательном пространстве или

среде. Предполагается, что здесь надо искать основу для организации образовательного процесса, а также коррекции его целей и средств, ориентируясь на выявление его несоответствия возможностям и потребностям учащихся.

В используемых в настоящее время в психолого-педагогических исследованиях пространственных представлениях можно выделить ряд общезначимых моментов, являющимися точками пересечения различных взглядов на эту проблематику:

- пространство является освоенной человеком средой (природной, культурной, социальной, информационной), приспособленной для решения соответствующих задач;
- понятия «среда» и «пространство» не тождественны, при этом среда рассматривается как данность, которая не является результатом конкретной деятельности конкретного человека, а пространство, напротив, появляется в результате освоения субъектом этой данности;
- пространство (образовательное, воспитательное и др.) складывается не само по себе и не на основе указаний или пожеланий; для его возникновения необходима специально организованная специфически человеческая деятельность...

Для поиска оснований проектирования образовательного пространства субъекта необходимо более четко определить, что мы будем понимать под термином «образовательное пространство» и можно ли считать его категорией. При выяснении этого вопроса мы, в след за В.Н. Сагатовским [99], будем исходить из того, что понятие может стать категорией в том случае, если оно, во-первых, универсально, т.е. соотносимо с разным контекстом; и, во-вторых, мировоззренчески значимо, т.е. способно выполнять методологические функции по отношению к соответствующий области знаний (Сагатовский В.Н., Краевский В.В. и др.).

Историко-философский аспект проблематики пространства связан с поиском оснований объединения мира и человека. Поиски оснований универсального единства мира вылились в постановку проблемы бытия. В процессе осмысления этой проблемы выяснилось, 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», получая некую качественность. Это пространство, в отличие от более поздних, не является вместилищем человеческих вещей, а само создается ими.

Мир для человека появляется там, где есть различия. По Платону и Аристотелю вычитание производится с помощью устойчивой формы. У Платона это - эйдос, помещенный в трансцендентное (хаос), из которого он и вытягивает свое подобие. Аристотель полагает, что основой эйдоса является форма, которая включена внутрь сущности. Обретение человеком своего бытия с помощью пространственное™ связано с тем, что субъект создает внешние аналоги своей внутренней жизни, которая предоставляют человеку позиции (точки), с которых он может взглянуть на себя со стороны.

Древнегреческие идеальные представления о месте человека в мире обобщены в идеальном городе Платона. Такое знаковое пространство имеет в виду и Флоренский П.А., когда пишет о том, что «...вопрос о пространстве есть один из первоосновных в искусстве и, тем более, в миропонимании вообще» [119, 102] и далее полагает, 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» [119, 35].

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

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 представлениям, пространство отождествлялось с пустотой и рассматривалось как неподвижное вместилище 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. Это согласуется с представлениями его учителя Платона, который считал почти невозможным сказать что-либо об этом «трудном и смутном роде», и, практически, отрицал определимость пространства ввиду его «крайне сомнительной причастности» [85] к области понятий. 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 этой позиции был и К. Маркс, который рассматривал пространство как одну из форм существования материи.

В результате борьбы мнений в философии Нового времени возобладала точка зрения И. Ньютона, согласно которой пространство абсолютно и независимо от находящихся в нем вещей. Причины доминирования этой позиции связаны, скорее всего, с тем, что на такое понимание пространства опирались многочисленные естественнонаучные исследования того времени.

Одним из противников ньютоновской концепции был Г.В. Гегель, отрицавший существование абсолютного пространства и времени. С позиций материалистической диалектики против такого понимания пространства выступал и Ф. Энгельс. Он писал, что «...основные формы всякого бытия суть пространство и время; бытие вне времени есть такая же бессмыслица, как и бытие вне пространства» [25, 51].

К преодолению абсолютистского понимания пространства вело и объективное развитие науки. Так, в геометрии Н.И. Лобачевский высказал предположение о существовании таких пространственных форм, которые должны описываться геометрией, отличной от евклидовой. А в своей теории относительности А. Эйнштейн отказался от ряда традиционных представлений о пространстве и времени, указав при этом на необходимость изучения физических явлений в едином пространственно-временном континууме.

Подобный подход к рассмотрению действительности был характерен и для И. Канта. В «Критике чистого разума» он писал: «...Пространство есть не что иное, как только форма всех явлений внешних чувств, то есть субъективное условие чувственности, при котором единственно и возможно для нас внешнее созерцание...» [47, 56]; а «...Время есть не что иное, как форма внутреннего чувства, т.е. созерцания нас самих и нашего внутреннего состояния» [47, 56].

Дальнейшее развитие представлений о пространстве связанное с попытками все более точного определения объективной пространственной структуры, на деле предполагало развитие ее субъективизированной версии. В связи с этим М. Хайдеггер писал, что может быть «...объективность объективного мирового пространства есть фатальным образом коррелят субъективности сознания, которое было чуждо эпохам, предшествовавшим европейскому Новому времени» [122, 313]. При этом, по его мнению, человек эпохи Возрождения и Нового времени не просто составляет свое собственное представление о мире, но навязывает себя миру - «становится тем сущим, на котором все сущее основывает собственное бытие и вид своей истины», а сущее тем самым искажается, т.к. «поставлено представляющим и устанавливающим его человеком» [123,222-223].

Для Нового времени характерен, согласно М. Хайдеггеру, «расцвет субъективизма и индивидуализма» [123, 222], который оказывает влияние и на представления о пространстве. Оно из безличного и безкачественного вместилища жизни людей постепенно превращается в приспособленную для их нужд сферу жизнедеятельности. Поэтому «пространство - ... в растущей мере все упрямее провоцирует современного человека на свое окончательное покорение» [122, 313].

В связи с вышесказанным возникает вопрос о том какое представление о пространстве является сегодня истинными? Не являются ли все пространства, устроенные иначе в сравнении с физическим, только субъективно обусловленными частичными и видоизмененными формами единого космического пространства?

Ведь пространство как предпосылка существования - вообще является первофеноменом. Еще И. Кант писал о том, что «...Пространство - необходимое представление и a priori... Никогда невозможно составить представление о том, что нет пространства...» [47, 24]. Пространство является, таким образом, абсолютной абстракцией, за ним нет больше ничего, к чему его можно было бы возводить. А потому суть пространства можно выявить только из него самого.

Это подтверждает, высказанные выше предположения о том, что пространство достаточно универсально и удобно для описания различных предметных областей, поскольку оно исходно, т.е. в нем можно зафиксировать единство разнокачественных явлений в цельности мира.

Таким образом, 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 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.

Само по себе выявление сути предметно-конкретного пространства (социального, образовательного, экономического и т.п.) может быть осуществлено только на основе и благодаря наличию существующего исходного и нерасчлененного чувства пространственности. В связи с этим пространство рассматривается как результат деятельности субъекта, ее продукт, представляющий собой расчленение единого чувства пространственности, его объективацию в процессе культурогенеза.

Пространственность может быть по-настоящему понята именно на уровне человеческого индивида. Не в привязке только пространства-времени к функционированию больших социальных систем, а в формах связи индивидов, где раскрывается его человеческое значение и обнаруживаются его человеческие аспекты в междисциплинарных взаимодействиях.

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 деятельностей, а указывают на человеческие силы, которыми вещи и деятельности насыщены, обозначают возможности, которые к человеческим силам могут быть присоединены», - пишет В.Е. Кемеров [49, 132].

Такой подход к пониманию пространственности открывает возможности для рассмотрения пространства не просто как пространства тел (например, физическое пространство), а 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 [58], пространственные понятия складываются в результате смыслового раздвоения исходно нерасчлененного ощущения пространственности, где ему соответствует четверка базовых понятий: территория, район, место и пространство.

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 смысло-полаганию (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, который означал на древнерусском языке вскормить, выкормить. Уже к XVIII в. в русском языке сложилось современное нам понимание термина воспитание 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. Перевод воспитания на латинский чаще всего осуществляется словами *educatio* и *cultus*, т.е. как образование или возделывание (выращивание). В классической латыни глагол *educio* имеет смысл воспитывать в значении: создавать, возвращать, кормить, тянуть и т.д., *educator* - воспитатель, руководитель, кормилец, наставник. Однако в зрелой латыни предпочитали пользоваться заимствованным греческим словом педагог, означающего слугу, присматривающего за детьми. Педагогика в Греции означала искусство воспитания, на что указывают его составные части *paid* - ребенок и *agw* - вести.

В начале XIX в. 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 вв. это утверждение стало общим местом. Различие между обучением и воспитанием очевидно. Научить можно знанию - нравственность можно только воспитать.

В словаре Фасмера [116] указывается на то, что «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.

Эти условия создаются самим человеком путем преобразования естественной среды своего обитания. В них отражаются наиболее приемлемые, с точки зрения человека способы его взаимодействия со средой. Закрепление этих способов в общечеловеческом опыте и возможность их существования, с одной стороны, независимо от конкретного человека, а с другой - только благодаря ему является причиной возникновения культуры. Культура вместе с измененной под ее воздействием природой становятся средой жизнедеятельности человека. В природе человек находит источники своего биологического существования, а в культуре - человеческого, которое существенным образом отличается от биологического.

В процессе развития культуры способы взаимодействия человека с действительностью обобщаются и могут приобретать статус ценностей. Процесс вхождения человека в культуру должен быть связан не только и не столько с освоением общепринятых способов взаимодействия с действительностью и самим собой, но с пониманием ценности именно этих способов для существования его как человека.

Культура как система доминирующих ценностей и отношений между людьми является, в этом случае, с одной стороны, 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 двоякий смысл. Во-первых, это - образование в смысле развертывающегося формирования. Во-вторых, «образование» «образует» (формирует), исходя все время из «...предвосхищающего соразмерения с некоторым определяющим видом, который зовется поэтому прообразом. «Образование» есть вместе и формирование, и руководство определенным образом» [122, 350]. Прообраз 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 Хайдеггера М. «...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» [122, 351].

При этом непотаенность, согласно Платону [85, 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 не потаеннейшему, 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 [123, 353]. Поэтому развиваемые культурой (местонахождением человека) представления об истине (непотаенном) определяют процессы формирования «прообраза» 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 [25, 15], в процессе своего образования должен актуализировать всю историю современной ему культуры. 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 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 им могут происходить изменения в характеристиках субъекта деятельности. Данное обстоятельство наводит на мысль об их генетическом единстве, связанным с процессом и результатом образования каждого человека.

Близость между понятиями «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» [81]. Однако, в том случае, когда эти различия выявляются, возникает возможность говорить о положении субъекта и о его окружении и даже дифференцировать его (ближайшее, близкое, дальнее и т.д.). Получается так, что окружение, связанное с положением человека - это ни что иное, как другая форма среды и наоборот.

Различие между образовательной средой и окружением предполагает, с одной стороны, 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 упускается 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 станет более ясной из дальнейшего изложения.

Пространство непосредственно связано с представлением о месте. При этом пространству придается смысл максимального, а месту - минимального пределов. 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» [122]. «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» [122, 314]. «Простираение 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» [122, 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 соби́рание вещей - в смысле высвобождающего укрывания — в их области.

А область? Более старая форма этого слова звучит «волость». Это то же слово, что латинское «valeo», «здоровствовать». Оно именует собственное владение, свободная обширность которого впервые позволяет всякой владеющей им вещи открыться, покоясь в самой себе. Но одновременно им названо и сбережение, соби́рание вещей в их взаимоотношенности» [122, 315].

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

Этимология слова «место», согласно словарю Фасмера, указывает на «метку» и «метить». Человек метил пространство, обеспечивая ощущение 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. Поэтому место рассматривалось как потенциальное жилище, которое может вместить человека, стать ему домом, т.е. поддержать (повлиять на) его жизнь.

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, обозначиться, 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, отмечая, обозначая 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 (позволяет) 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» [122, 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 невозможно в рамках линейного 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

накопления 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 не доступна 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 соотнесенных с реальностью возможностей.

Необходимость пространства и его смысловая специфика проявляется 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» - ось смыслов ее освоения индивидом. Двигаясь вдоль первой человек, осваивает знания и умения, а движение по другой - 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 различают два принципиально различных 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 [И 8, 22]. 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 других он не может оставаться и тем более стать человеком.

Точка пересечения этих деятельностей означает совпадение знания и смысла, т.е. возникновение понимания. 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 изобретаются самим человеком. Единство этих четырех сил М. Хайдеггер и называл топосом, в котором, согласно этимологии, сосредоточена целостность и пространственность.

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

Согласно представлениям К. Юнга тетрада является генетической матрицей, позволяющей различать и упорядочивать универсум. Эта матрица целокупно охватывает феномен пространственности и служит каркасом, с помощью которого складываются и упорядочиваются наши пространственные представления.

К. Юнг относил тетраду к одному из базовых архетипов бессознательного и считал основой для целостного суждения. Для обретения целостности феномен должен быть четырехкратным, это минимум условий суждений о целостности. Архетипы - начальные образы, укорененные в человеческой психике, выполняют роль упорядочивающих структур и поэтому часто становятся основой научных теорий и разных объяснительных схем.

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 четырех понятий не является замкнутым и самодостаточным, безотносительным ко всем остальным.

Таким образом, образование как единство процесса и результата движения субъекта к прообразу, содержащемуся в культуре можно рассматривать как освоение им образовательной среды и расширение тем самым образовательного пространства, которое можно описать совокупностью четырех понятий; образовательная среда, положение, место и пространство. Образовательная среда представляет собой совокупность прообразов, необходимых культуре для ее существования и развития. Представление о

положении связано с конкретным культурным окружением образуемого субъекта. Через представление о месте выявляется смысл, который обретает культурное окружение для субъекта. Совокупность смыслов создает пространство потенциальной жизнедеятельности субъекта.

В случаях совпадения места и положения говорят о «местоположении» субъекта в образовательном пространстве. Таким образом, в положении субъекта для него открывается смысл места. В местоположении как пересечении оси предметов с осью смыслов происходит со-бытие -совместное бытие нескольких значений. Как минимум: значения соответствующего предмета для образуемого субъекта (ученика) и образующего субъекта (учителя) (хотя это разделение условно: «Уча, мы сами учимся»). Учитель несет с собой смысл, построенный на пересечении общекультурного и индивидуального значения, ученик же, пытаясь согласовать эти значения со своим собственным, вырабатывает смысл для себя. Это путь образования, движения к про-образу культуры, которая в этом процессе не может калькироваться, в принципе. В процессе согласования ученик вырабатывает свой собственный вариант воплощения про-образа культуры.

Образование, рассмотренное с позиций образовательного пространства, предстает как движение образуемого, которое можно разложить на две составляющие. Первая составляющая связана с формальным освоением культуры, а вторая с постижением ее смыслов. И то и другое может быть реализовано как в единстве, так и раздельно. В первом случае можно говорить о реальном образовании, сопровождающем действительные изменения субъекта на личностном уровне, второй связан либо с формальным усвоением человеческого опыта, проявляющегося в интенсификации субъектности, либо с размышлениями о возможных смыслах окружающей действительности, без попыток их реализации в жизни.

Эвристическое значение понятия «образовательного пространства» для проектирования образования заключается в осознании необходимости, во-первых, учета различий между освоением элементов культуры и их осмыслением, а во-вторых, понимания возможности их одновременной реализации. При ближайшем рассмотрении в этой двойственности можно увидеть дихотомию одного из основополагающих вопросов педагогики: «Чему учить? и Как учить?» Но при этом можно разглядеть и предлагаемые варианты ответов на этот вопрос. Учить культуре, входящей в непосредственное окружение индивида, и так учить, чтобы он получал ответы на свои, имеющие смысложизненный характер, вопросы...

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

В рассмотрении образования средовой подход в той или иной мере представлен в многочисленных работах различных направлений и специализаций. При этом среда, как правило, рассматривается с точки зрения наличия возможностей для создания условий, способствующих воспитанию и развитию, поэтому выделение наиболее значимых элементов, содержащихся в образовательной среде, рассматривается во многих исследованиях в качестве критериев оценки, выраженности ее образовательного потенциала (Выготский Л.С., Бугаева Л.П., Давыдов В.В., Дерябо С.Д., Мухина В.С., Новикова Л.И., Панов В.И., Рубинштейн С.Л., Ясин В.А. и др.).

Взгляд на предметно-развивающую среду как на социальную ситуацию развития (Л.С. Выготский) имеет давнюю традицию. Еще в работах Я.Л. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, Р.

Оуэна, И. Песталоцци, И. Дистервега, Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского содержались положения о воспитании самостоятельной способности учиться всю жизнь, используя возможности окружающего мира и внешних обстоятельств («панпедея» Я.Л. Коменского, «образование для жизни» Н. Грундтвинга и К.М. Кольда, идея интенсивно-формирующего образования, развивающего способность человека к дальнейшему образованию и самообразованию И. Песталоцци и И. Дистервега). Проблема образовательной среды рассматривалась и в прагматической педагогике Дж. и Э. Дьюи, «предметного метода обучения» В.П. Вахтерова и многих других.

В работах В.Д. Семенова, Ю.С. Бродского [102] и др. школа предстает в качестве субъекта, организующего социальную среду на педагогическом уровне, при этом полагается наличие возможности формирования различного типа образовательных сред. Авдеев В.В., Богданов И.В., Ковалев Г.А., Крылова Н.Б., Сергеев С.Ф., 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 Боденко Л.А., Дерябо С.Д., Рубцова В.В., Панова В.И., Левина В.А., 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 [136]. Она становится одним из ключевых понятий 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 Гафуровой Н.О., Кульпиной Т.И., Портнянской Л.Л., Просвиркина В.Н., Радионовой О.Р., Редько Л.Л., Якимовой М.Н.

В целом, чаще всего образовательная среда - это совокупность факторов, компонентов и параметров, планируемых на уровне системы институтов образования. В широком смысле образовательная среда 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 данного общества. Такое понимание содержится в работах Алексева Н.Г., Атутова П.Р., Бим-Бада Б.М., Беспалько В.П., Берулава М.Н., Гершунского Б.С., Рубцова В.В., Слободчикова В.И., Фрумина И.Д., Шадрикова В.Д. и др.

Мануйлов Ю.С. [67], анализируя различные представления об образовательной среде, выделяет два различных подхода к ее описанию: факторный и молекулярный. Для молекулярного подхода характерно, что в среде выделяется место - молекула среды (Глазычев В.Л. [29]). Оно 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.

В соответствии с факторным подходом среда, как полагает Буева Л.П. [15], складывается из взаимодействий различных факторов. 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 СИ. 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 я говорю: «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 [122] ввел понятие окружающей среды (die Umwelt), стараясь понять, что значит просто быть в мире, а не познавать его.

Выявление возможностей использования понятия «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 Черноушкеку М. [125, 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 различных органов чувств;
- информация о среде неоднородна, в ней можно выделить как ядерную, главную часть, так и периферийные составляющие;
- среда содержит всегда больше информации, чем та, которую 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, нечто, которое 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 его окружения, выделяется из него. Различие 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 этому или препятствовать. 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 случаях среда является только как совокупность 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» [26, 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.

С реальными проявлениями последнего человечество столкнулось относительно недавно, когда в результате его деятельности изменения в среде стали настолько значительными, что возникли проблемы с определением перспектив существования человечества. Экологический, антропологический, технологический и другие кризисы являются конкретными проявлениями этих проблем, имеющих глобальный характер. В таких условиях затруднительно говорить не только о расширенном, но даже и простом воспроизводстве человеческой деятельности на прежних основаниях, поскольку в связи с этим появилась реальная угроза существованию самого субъекта этой деятельности.

В западно-европейской культурной традиции пассивность среды, отсутствие у нее субъектных качеств воспринимается как должное. Однако, в последнее время во все большей мере растет зависимость внутреннего состояния социума от окружающей его среды. О том, что «природа мстит» говорят все чаще и чаще.

С другой стороны, одушевление среды, отношение к ней как к разумной силе, характерное для традиционных обществ, делает ее реальным партнером человека, в котором можно найти ресурсы для собственного развития. Это соответствует сути диалогического взаимодействия и наполняет окружающую среду человеческим смыслом. Благодаря такому подходу среда становится не просто условием и безличной предпосылкой благополучного существования человека, но и способом осуществления в ней человеческой сути.

Среда, воспринимаемая человеком как нерасчлененное единство, не может способствовать или препятствовать выделению в ней значимых для человека элементов. Зачастую для того, что бы человек обратил внимание на то, что ему нужно в окружающей среде, его надо этого лишиться. В этом случае возникший дискомфорт служит пусковым механизмом рефлексии, в результате которой может быть выделено то, что человеку необходимо в окружающей его среде.

Человеку тот или иной элемент среды становится важен в том случае, если он оказывает непосредственное влияние на его жизнь. Изменения в среде, которые сказываются на качестве жизни субъекта, приводят к тому, что среда, представленная через эти элементы, обретает ценность для него. Среда, связанная с жизнью субъекта выставляет пределы его существованию, т.е. ограничивает его. Данное обстоятельство указывает на то, что ощущение среды возникает у человека в связи с ощущением ее границ, как границ собственного существования.

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 средствами их преобразования. Применительно к образовательной среде подобное утверждение связано с поиском элементов ее составляющих, то есть элементов, благодаря которым может проявиться специфически человеческая часть среды обитания субъекта.

Человек живет в среде, отличающейся от среды других живых существ, даже тех, которые живут рядом с ними - домашних животных. Специфической чертой человеческой среды обитания, отличающей человека от животных является то, что он создает ее сам в результате своей целенаправленной деятельности. Возделывая (обрабатывая) природу, человек в дополнение к естественной среде - природе, создает искусственную среду - культуру. Таким образом, человек живет в среде, в которой можно выделить две составляющие: естественную или природу и искусственную или культуру.

Культуру создает человечество, в ней зафиксированы объективно, в виде культурных фактов, способы эффективного взаимодействия с естественной средой и другими людьми, средства, при помощи которых человек может обрести относительно комфортное существование.

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 общечеловеческом 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 «почеловечески», т.е. быть «не хуже других».

Американский географ К. Зауэр рассматривает среду обитания человека с двух позиций, выделяя природный и культурный ландшафт. 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. росту нравственности. На это указывали многие мыслители и среди них такие великие люди 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 [72] в семидесятых годах XX века насчитал около двухсот определений культуры. Поэтому для дальнейшего практического использования понятия «культура» необходимо определиться в этом многообразии. Мы, в след за В.С. Библером [15], будем ориентироваться на три основных смысла, которые заложены в это понятие.

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, то есть культура - это форма свободного решения человеком своей судьбы в контексте ответственности. *В-третьих*, культура - это изобретение «мира впервые», что позволяет как бы заново порождать мир, бытие как предметов, так и свое собственное бытие. Этот создаваемый мир воспринимается как независимо существующий от человека 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.

В зависимости от исходных предпосылок и условий, в которых оказывается человек, он, в результате своей деятельности, может сформировать с течением времени различные искусственные среды своего обитания, т.е. различные культуры.

В культуре как системной совокупности культурных фактов содержатся устойчивые характеристики взаимоотношений человека с миром и самим собой, отражающие его представления об истине. Поскольку культурой, согласно А.Ф. Лосеву, является «...определенная общность основных слоев исторического процесса (экономических, социально-политических, идеологических, практически-технических, художественных, моральных, религиозных, философских, национально-народных, бытовых)» [64, 218], было бы неплохо попытаться выявить и четко определить основу этой общности. На наш взгляд, в качестве такой основы может выступить определенная форма рациональности, детерминирующая способ, которым пользуется человек, перенося окружающую его действительность во внутренний план, т.е. способ осмысления действительности, ее рационализации.

Попытки описать различные культуры так, что бы 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 размерностях.

В.С. Степин [111] назвал такие размерности мировоззренческими универсалиями. 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 это 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, попадающие в сферу индивидуального опыта.

Описание мировоззренческих универсалий дает возможность увидеть то, какими основными чертами образа должен обладать человек для того, чтобы он был востребован 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 мировоззренческих 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, а 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 прообраза 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.

Понимание мира человеком с позиций античности означало определить Хаос и эйдетизировать его в Космос, т.е. в упорядоченное, эстетически значимое бытие. А.Ф. Лосев пишет: «Тип античной культуры есть предельная обобщенность природно-человеческой телесности в ее нераздельности с ее специфически жизненным назначением» [299, 220], Под телесностью имеется в виду целостный человек в гармонии тела, психики, умственного склада и личных особенностей, в которой отражен чувственно-материальный Космос. Для античного человека прекрасный предмет не тот, который созерцается мысленно, а тот который одновременно и утилитарен, и вызывает бескорыстное любование.

Для того, чтобы что-то понять, с точки зрения античности, надо ограничить неопределенность через нахождение некой внутренней формы - «эйдоса» (образа идеи). При этом эйдетизировать бытие вещей означало, вместе с тем, эйдетизировать и свое собственное бытие. Познание предмета это не познание сущности, но, прежде всего, перевод Хаоса в Космос.

Человек в своей основе - только прекрасная телесность. Он должен стремиться к ее воплощению, но может ошибаться в постановке жизненных целей. Это ведет к тому, что античный человек действует независимо от своей судьбы - он героичен. При этом героизм его имеет фаталистический характер, поскольку непознанная судьба (Мойра) определяет в конечном итоге границы его существования в этом мире. То, что предписывает Космос, то есть, то и будет. «Античный человек свободен, и вместе с тем подчинен необходимости. Он космологичен, внеличностен», — пишет А.Ф. Лосев [64, 169].

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 причащении 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 Усмирения, подавления склонностей, т.е. свободное развитие личности исключается, оригинальность осуждается, поскольку нарушает Богом установленный порядок.

Концепция образования в средние века строится на представлении о ребенке как о исходно чистом, безгрешном существе, которое с момента своего рождения становится ареной борьбы добра и зла. Задача образования, в связи с этим, заключалась в том, что бы человек как можно ближе продвинулся к Божественному (добру). Поэтому основу его содержания составляли устоявшиеся, освященные канонами, 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 этим взглядам, заключается в представлении о нем как о представителе деятельного начала, которое противоположно пассивности вещи к проявляет себя в своих действиях. Идеал человеческого бытия заключается 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 ее называют техногенной. Важнейшим признаком техногенной цивилизации можно считать научно-технический прогресс, являющийся своеобразной мерой уровня власти человека над природой.

Ценности техногенной цивилизации складывались на основе классических философских воззрений. Основные из них [111] 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 из себя 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. Каменского, Ж.-Ж. Руссо, И. Песталоци, 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.

Еще в XIX веке в недрах философской мысли начали постепенно формироваться особые (в отличие от нововременных) взгляды на человека и его место в мире. Рассмотрению подвергались не только проблемы всеобщего: целостного бытия, человека и его всеобщей сущности, общества и общезначимых принципов и методов познания, но и вопросы о единичном, отдельном - например, об отдельных людях, их свободе, правах, мыслях и страданиях, однако подчинены они были вопросу о сущности, о всеобщем. Первые попытки переосмысления классических представлений зачастую представляли собой антиклассические подходы к ним можно отнести, в частности, взгляды С. Кьеркегора, Ф. Ницше и других. Это было началом того идейного движения, которое стало особенно сильным в XX веке и направлено было на поворот философии и культуры к человеку. С. Кьеркегор, например, задачу философии видел в том, чтобы взглянуть, «вчувствоваться» в человеческую жизнь, человеческие страдания. По его мнению, философ должен стремиться глубже понять процессы выбора человеком своего «Я», выбора между добром и злом. Он должен помочь индивиду найти истины, не просто близкие и понятные ему, но неотделимые от него. Человек должен открыть такую истину, ради которой ему хотелось бы жить и умереть.

В XX веке из-за насыщенности его событиями, являющимися последствиями активной преобразующей деятельности человека (научные достижения, технический прогресс, мировые войны, революции и т.п.) происходит постепенное сближение 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, сохранить достоинство. 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», - пишет Ж.-П. Сартр [101, 324].

Человек вынужден искать опору, прежде всего в себе. Это требует серьезной мыслительной работы по соотношению не только своих желаний и возможностей, но и по определению глобального (всеобщего) смысла своего существования. При этом постепенно приходит понимание того, что «...Только то, что рождено мышлением и обращено к мышлению, может стать духовной силой для всего человечества... Только при условии постоянного апеллирования к мыслящему мировоззрению могут пробудиться все духовные способности человека» [126, 82-84],

Происходят серьезные сдвиги и в сфере науки, где наиболее последовательно воплощались установки познающего разума Нового времени. В среде ученых появляются сомнения в адекватности сложившегося образа науки. В.В. Налимов, например, пишет, что «...Сейчас уже нельзя сказать студенту: «Учитесь у нас и делайте дальше так, как делали мы». Студента нужно подготовить к возможности видения нового образа науки»

[76, 9]. Это связано с тем, что представления о самой науке серьезным образом изменились за последнее время. Все чаще наука рассматривается как некоторый метафоричный способ описания действительности, расширяющий возможности человека в его взаимодействии с миром, а вовсе не как истина в последней инстанции.

Анализ сложившегося положения дел показывает, что перспективы дальнейшей интенсификации научно-технического прогресса как растущего подчинения природы нуждам человека связаны с довольно серьезными последствиями, положительное значение которых для человека далеко не бесспорно. Эта проблема обсуждается многими исследователями. Как правило, большая часть из них сходится в том мнении, что безудержная устремленность к овладению природой влечет за собой целый ряд негативных явлений от общего экологического кризиса до кризиса духовной сферы человека, а потому научно-технический прогресс далеко не благо.

Еще пятьдесят лет назад мало кто полагал, что сама линия техногенного прогресса и ее система ценностей приведут человечество к критическим рубежам. Явно это обнаружилось сравнительно недавно, когда глобальные кризисы (экологический, антропологический и пр.) актуализировали, не только для мыслителей и ученых, но и для большинства свободно мыслящих людей проблемы ответственности человечества за свою будущую жизнь и заставили критически отнестись к прежним идеалам прогресса.

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 - его экзистенция (индивидуальная сущность). Таким образом, центральным пунктом онтологии становится бытие человека. Этот поворот составляет суть активно формирующегося сегодня не классического 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 констатацию определенного положения дел, к представлению его в качестве результата определенной познавательной деятельности субъекта, обусловленного его конечными возможностями, 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 новых «про-образов» человека, которые невозможно свести ни к какому 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 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 результат 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» [65, 20].

Специфически человеческая среда, т.е. культура как то, где человек оказывается сразу после рождения, презентует ему через его окружение определенные способы взаимодействия с окружающей действительностью и самим собой. Таким образом, ближайшие к человеку элементы культуры оставляют непосредственную среду его жизни, становятся его «воздухом». Расширение человеком своего окружения, экспансия его в культурную среду приводит к освоению новых способов взаимодействия с миром и самим собой. Такое расширение осуществляется как спонтанно в процессе социальной жизни субъекта, так и целенаправленно путем предложения некоторого объема культурной среды через существующую, систему образования.

От образования зависит положение субъекта в культурной среде, им 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 к 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 (семья, улица, общественность), которое формализовать в общем случае, практически не возможно, т.к. здесь мы сталкиваемся со случайными элементами.

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.

Итак, *образовательной средой* является система культурных фактов, которая изобретается человеком и представляет собой как предметы его окружающие, так и содержащиеся в них в снятом виде общечеловеческие способы удовлетворения человеческих потребностей. Доминирующие способы взаимодействия человека с действительностью, связанные со способами ее рационализации, составляющие образовательную среду, можно описать при помощи мировоззренческих универсалий.

Мировоззренческие универсалии культуры представляют собой средства обеспечения жизнедеятельности в ней человека. В них, в обобщенном виде, содержатся ожидания общества по отношению к основным человеческим качествам и способам их реализации в деятельности. Системная интеграция ожиданий общества реализуется в про-образе человека необходимого ему для воспроизводства и развития его культуры. Для про-образа человека современной не классической культуры системообразующим качеством является способность к ответственному выбору.

Формирующее воздействие образовательной среды на человека осуществляется непосредственно через его образовательное окружение, в котором прежде всего необходимо выделить содержание и практику образования. Адекватность образовательного окружения образовательной среде (современной культуре) является определяющим фактором востребованности образования обществом. В связи с чем можно предположить, что пути преодоления кризиса современного образования необходимо искать в направлении достижения большего соответствия образовательной среды и образовательного окружения...

Человек попадает в образовательную среду в окружение культурных фактов, которые являются результатами деятельности других людей, живших до него. В культурном факте представлена некая логическая форма, отделенная от его конкретного создателя. Таким образом, культурный факт отсылает сталкивающегося с ним субъекта к неким условиям, которые дают возможность реконструировать характерный для данной образовательной среды способ понимания мира. В процессе реконструкции субъект ориентируется на свои собственные представления, основанные на индивидуальном жизненном опыте.

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 его жизнедеятельность. 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 понимаем 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 высвободить. 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 определимой, 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 приготавливает вещам возможность принадлежать каждая своему «для чего» и, исходя из этого, друг другу» [122, 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 выщеление 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 причастным, поскольку факт в отличии 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, что «мир - это совокупность фактов, а не вещей» [22]. 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 вещиности содержится субъектная отнесенность объекта, его предметность, которая отражает индивидуальный способ удовлетворения субъектом некоторой потребности. Встреча субъекта с объектом, содержащим необходимую для удовлетворения потребности сторону, предполагает ее обозначение, выделение в объекте. Для этого субъект и объект |должны, как минимум, встретиться, провзаимодействовать. 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 несводимых 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 же, как в классической механике И. Ньютона, но оно само (взаимодействие) является инструментом наблюдения. Например, взаимодействие между фотоном и любой другой частицей, которое нельзя увидеть, т.к. сам фотон является средством зрения. Таким образом, в квантовой механике наблюдатель и наблюдаемая реальность рассматриваются совместно. В связи с чем и появился принцип неопределенности Гейзенберга.

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 ни 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» [591, 178]. «...Оно позволяет размышлять о связи свершения и отвержения, обретения и отъятия, освоения и отчуждения, овладения и изъятия, события и забвения» [122, 178-179]. Слободчиков В.И. видит в «со-бытии» подлинную ситуацию развития. Ребенок входит в событие, самоотождествляется, самоопределяется внутри со-бытия [106]. Единство и противоположность, обособление и отождествление и есть постоянные действующие противоречия события, задающие и направляющие весь ход становления и развитие человеческой субъектности, есть общий механизм его развития. Сам ход развития состоит «в возникновении, преобразовании и смене одних форм собственности, единства, события другими формами более сложными и более высокого уровня развития». По мнению некоторых ученых через понятие «событие» реализуется идея коэволюции.

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

Образовательное событие, 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.

Более подробное рассмотрение образовательного события дает возможность констатировать наличие у него такой характеристики как исключительность, в отличие от фактов, которые должны быть приняты всеми, т.е. быть обычными. Любой факт является одним из возможных фактов, т.е. он принадлежит некоторому полю возможностей. Событие же невозможно как факт, поскольку создает новые возможности и новые основания существования субъекта. Данное обстоятельство связано с тем, что у события нет и не может быть постоянных условий. Оно возникает только в условиях перманентной эмпирической изменчивости. В этом смысле события можно рассматривать как невозможные факты.

Отдельное образовательное событие, могущее возникнуть при встрече субъекта с культурным фактом как элементом образовательной среды, становится проявлением его индивидуальности, которая принципиально не сводима к более общему. Однако, при этом та или иная сторона образовательного события может обрести статус факта в том случае, если в процессе его воспроизведения в нем будет выделено нечто повторяющееся. Таким образом, факт можно считать определенной модальностью события, его стороной.

Само собой разумеется, что не всегда и не всякое событие может стать фактом. Личностные переживания субъекта всегда будут уникальными. Об их наличии и специфике мы можем судить только по результатам интроспекции или специальных рефлексивных процедур, реализованных в рамках организованного или стихийного («разговор по душам») психотерапевтического процесса.

Образовательное событие, связанное с переживанием субъектом встречи в определенном месте с тем или иным культурным фактом, является необходимой предпосылкой изменений, которые он может внести в способы своего взаимодействия с миром и самим собой, и таким образом изменить свою личность. Поэтому важно рассмотреть все возможные предпосылки возникновения события в случае встречи субъекта с тем или иным культурным фактом в его образовательном окружении.

Для возникновения образовательного события субъекта и культурного факта (элемента образовательного окружения) необходимо некоторое действие субъекта, направленное на достижение им понимания этого культурного факта. В отличие от обычной целерациональной деятельности, ориентированной на достижение субъектом некоторого результата, действие, направленное на понимание, или коммуникативное действие не ориентировано на индивидуальный эгоцентрический успех. В условиях коммуникативного действия субъект преследует индивидуальные цели только в том случае, если будут скоординированы планы действий на основе общего представления о ситуации. Таким образом, следствием понимания человеком культурного факта является изменение его жизнедеятельности, проявляющееся как в постановке целей, так и в выборе средств их достижения.

Структура и содержание коммуникативного действия становится более понятной при использовании предложенных Остином понятий локуционных, иллокуционных и перлокуционных актов [по 232]. При помощи локуционных актов говорящий выражает свое состояние. В иллокуционном акте говорящий производит действие, высказывая что-либо (обещание, угроза, команда 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 показал, что коммуникативные действия - это такие лингвистически опосредованные взаимодействия, в которых все участники преследуют иллюкционные, и только иллюкционные 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 еще Ж. Пиаже [84], 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 [60] и Д.Б. Эльконин [135] 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 их работах, в онтогенезе каждая из сторон поочередно становится ведущей. Несколько позже Д.И. Фельдштейн [118] 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».

Онтогенетическое развитие человека приводит к появлению систем отсчета, в которых происходит выделение объективного и социального мира, а также мира человеческой субъективности. Общее направление такого развития связано с ростом децентрации и постепенного ухода от эгоцентрического понимания мира.

Коммуникативное действие изначально ориентировано не на успех, а на нахождение взаимопонимания между различными социальными субъектами. При этом оно принципиально не связано с построением более общей глобальной точки зрения, включающей точки зрения отдельных субъектов в качестве частных случаев. Здесь важно согласование различных систем ценностей путем их расширения на основе взаимопроникновения. Принятие ценностей другого как своих собственных является в данном случае определяющим в понимании сути коммуникативного действия.

Согласно мнению историков науки, теория А. Эйнштейна в момент своего возникновения не была самой лучшей, с точки зрения логичности и доказательности. Подходы А. Пуанкаре и Л. Лоренца были если не лучше, то тщательней проработаны и обладали большим прогностическим потенциалом. Однако, теория А. Эйнштейна превосходила все остальные подходы тем, что в ней была основа для широкого диалога различных эмпирических и теоретических практик, представляющих различные ценности фундаментальных физических теорий, таких как ньютоновская механика, максвелловская электродинамика, бозе-эйнштейновская статистическая физика. В работах по истории физики стало общим местом утверждение о том, что теория относительности появилась в результате попыток А. Эйнштейна примирить электродинамику; механику,

термодинамику. В этой достаточно удачной попытке создания предпосылок для широкого диалога различных физических теорий и подходов состоит одно главных преимуществ теории относительности. 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 события, 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 события, которая, при стечении благоприятных обстоятельств, может развернуться в соответствии с определенной логикой.

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

Интерииоризация культурного факта, появление у него значения для субъекта, связанное с образовательным событием, свидетельствует о том, что элемент образовательного окружения стал местом его жизни. Это возможно только в том случае, если субъект предпочел ту или иную предметную составляющую рассматриваемого культурного факта всем остальным, т.е. осуществил тем самым ответственный выбор. Для ответственного выбора характерно то, что его последствия рассматриваются субъектом как явления его собственной (субъекта) сущности. Другими словами, причины событий, происходящих с субъектом после выбора, связываются им с его внутренними особенностями, а не с обстоятельствами или особенностями другого субъекта. Поэтому компенсация нежелательных для субъекта последствий выбора возможна преимущественно путем его самоизменения. Таким образом, выделенная в следствии такого выбора, альтернатива присваивается, становится проявлением внутренней сути субъекта, т.е. присущим ему качеством. Именно поэтому ответственный выбор является фактором, детерминирующим процесс становления образовательного пространства субъекта, развития его личности.

В психолого-педагогических исследованиях существуют различные точки зрения и отношения к проблеме выбора. Д.А. Леонтьев и Н.В. Пилипко пишут, что «...слово выбор у одних психологов является предметом благоговения, переходящего в иррациональный культ, у других - 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» [61, 97].

Мы в дальнейшем своем изложении, вслед за цитированными 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. Ф.Е. Василюк [19] рассматривает выбор с позиции соотнесения внешнего и внутреннего мира, что при различии в терминологии, по сути, во многом пересекается с нашим подходом. Однако, это пожелание можно рассматривать скорее как завершающий этап в случае выбора, связанного с личностным развитием. На самом деле для осуществления ответственного выбора необходима определенная смысло-образующая работа личности, во-первых, для определения спектра всех реальных возможностей (вычеления 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 будет оценочная система субъекта. В оценочной системе субъекта заключены в единстве его уровень пристрастности и возможное (желаемое) предметное содержание рассматриваемого культурного факта. Только после осуществления подобной 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, проявляющемся в субъективной готовности осуществлять: простой выбор, выбор на смысл или 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 то, 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 самого, как он себя

представляет. Изучение такого типа выборной деятельности осуществляется, например, в рамках исследования потребительского поведения (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 в следствии 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 потом 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, раскрывающим 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 на словах значимость этих компонентов и необходимость их учета признается многими. Поэтому в моделях выбора, построенных в рамках этого подхода, выбор предстает как запрограммированный механический акт, направленный на решение задач оптимизации на основе заданного алгоритма.

Выбору на смысл соответствуют представления о выборе как очень сложном процессе, который описывается теорией жизненных миров Ф.Е. Василюка [19]. Он 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 не возможен - 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 [19]. Это предельный случай. В ситуации же реального выбора аргументы в пользу той и иной альтернативы присутствуют. Выбор тем более приближается к своей сущности, чем меньше человек перекладывает груз ответственности за него за все эти 'рdsказки или уже готовые решения [19].

Проблему экзистенциального выбора рассматривает Н.Ф. Наумова [77], которая анализирует свободный выбор как наиболее рациональную внутреннюю индивидуальную стратегию поведения субъекта в ситуации неопределенности. 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 послылки для осуществления любой выбранной альтернативы [77].

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.И. 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 операциональная 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 деятельности выбора, а также определить способы формирования навыков этой деятельности, 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.

С позиций организации образовательного процесса как процесса осмысления значений культурных фактов образовательной среды и превращения ее тем самым в образовательное пространство стоит задача поиска средств, позволяющих сделать более структурированной и продуктивной деятельность по осознанию человеком своих отношений, решению задачи на смысл, принятию или отвержению альтернатив на основе личностно-смыслового отношения к ним,

В зависимости от характера выбора, который человеку приходится делать, ему необходима своя специфическая деятельностная подготовка. Объект должен иметь опыт включения в определенного рода взаимодействия с действительностью, причем это взаимодействие должно быть коммуникативным, и иметь диалогический характер. Данные требования являются принципиальными, поскольку внешне, со стороны, довольно сложно, да и вряд ли всегда возможно, определить готов ли субъект к выбору вообще, и, более того, к какому из типов выбора он готов. Сделать это может только он сам через осуществление или отказ от выбора, в способе реализации того или иного выбора проявляется как отношение непосредственно к самой ситуации выбора, так и личностная зрелость субъекта выбора.

Для обеспечения реализации возможности осуществления каждым человеком выбора, при чем выбора на любом уровне необходимо, для начала, создать условия для адекватного понимания им ситуации выбора. Ключевым моментом здесь является, как уже указывалось выше, условие диалогического взаимодействия. При этом, исходным пунктом в организации такой деятельности является деятельность по обеспечению более сложного выбора (экзистенциального), поскольку в нем задействована оценочная система максимально общего порядка - система ценностей, которая в снятом виде присутствует во всех остальных оценочных системах.

Экзистенциальный выбор, предполагающий выбор смысла жизни, жизнестроительство, реальное конструирование субъектом своей жизни в определенных социокультурных рамках, не может осуществляться без учета социокультурных особенностей общества. Дело в том, что игнорировать существование общества субъект не может, поскольку в нем непосредственно реализована культурная функция перевода объективной действительности в культурные факты, в которых представлены возможные способы удовлетворения человеческих потребностей. Осваивая предметную действительность культурной среды своего обитания, субъект превращается в личность. Другими словами, субъективное находит свое предметное выражение в пространстве общественно-значимых смыслов и тем самым становится личностным. Во всем накопленном человечеством опыте жизнедеятельности заключается потенциал, который может стать актуализированным выражением субъективного в форме личности. Момент встречи (диалога) субъекта с тем или иным культурным феноменом может стать со-бытием, что проявится в рождении некоторой черты личности, ее характеристики.

Для осуществления экзистенциального выбора человеку необходимо создать и присвоить систему представлений о том, что ждет от него сегодня общество. Или другими словами, каков сегодня социальный заказ на члена общества, какие свойства человека обеспечат ему наполненную смыслом жизнь, который может найти свое конкретное воплощение занятии интересной и нужной работой, наличии друзей и близких, в видении перспектив своего личностного и профессионального роста и т.д. и т.п. то есть то, что обеспечивает реализацию потребности в самоактуализации.

Основным признаком ответственного выбора является то, что его основания должны быть органично включены в систему ценностей субъекта, являясь его неотъемлемой частью.

Поэтому формирование новых оснований выбора предполагает специальную работу, направленную не только на их выявление и формулировку, но и на присвоение. Присвоение значения какого-либо культурного факта предполагает открытие новых мест в жизненном пространстве субъекта. Получившаяся в результате этого жизнь должна устраивать субъекта, т.е. создавать дополнительные условия для его комфортного существования на основе реализации основных потребностей.

Включение нового места в пространство жизни субъекта нельзя рассматривать как простую процедуру сложения того, что было с чем-то новым, поскольку жизнь целостна, неаддитивна, т.е. ее значение не равно простой сумме значений составляющих ее частей. Для включения значения культурных фактов образовательной среды в пространство жизни субъекта необходимо их понимание, т.е. соотнесение существующих индивидуальных значений, связанных с определенными местами пространства жизни с новыми. В процессе такого соотнесения рождается смысл нового культурного факта, с которым субъект сталкивается в образовательной среде. По сути дела, здесь соотносятся нормативно-ценностные системы, в которых образован первоначальный смысл культурного факта образовательной среды и нормативно-ценностные системы, в которых этот факт рассматривается, т.е. ценности самого субъекта. В результате такого соотнесения может наступить понимание, но оно может и не наступить.

Чисто рациональное понимание в случаях экзистенциального выбора невозможно, поскольку связано с выходом за пределы характерных для субъекта нормативно-ценностных систем. Оно возникает в результате «переживания» или «про-живания» абсурдности существования чуждых субъекту значений (культурных фактов). Невозможность согласования, примерения различных значений рациональным путем требует сверхрационального усилия, которое выражается в возникновении аффективной реакции, в превышении уровня обычной эмоциональности, характерной для субъекта. Процессу такого понимания свойственна эмоциональная вовлеченность субъекта, проявляющаяся в приподнятости настроения и вставном интересе к рассматриваемому культурному факту образовательной среды.

Понимание человеком какого-либо смысла, отличающегося от его собственного, не является как полным погружением в этот смысл, так и нарыванием своего взгляда на вещи. Понимание рождается в результате столкновения различных способов понимания мира (логик), т.е. диа-логического взаимодействия, в котором каждый из взаимодействующих субъектов изначально прав. Сверхзадачей любого диалога в этом случае является поиск каждым субъектом новой «правоты». С этих позиций становится понятным, почему любое человеческое понимание по своей фоле диалогично.

Процесс понимания представляет собой сложное взаимодействие между обращением к другому, содержанием, сопутствующим этому обращению и субъективными ожиданиями этого другого. Развертывание обращения определяет дальнейший ход взаимодействия с другим, отсекает какие-то ранее существовавшие возможности и порождает новые. Они комментируются, оцениваются и благодаря этому само исходное обращение превращается в новое обращение, создавая тем самым непрерывный обмен информацией.

Человеческая деятельность развертывается всегда на основе множества уже существующих контекстов, а ее результаты включаются в них, что, в свою очередь, порождает новые контексты. Воспринимая некоторое сообщение, мы отвечаем на него в соответствии со степенью понимания, достигнутой на каждом из этапов взаимодействия. Аналогичные процессы происходят при взаимодействии различных культур. М.М. Бахтин писал, что одна культура может задавать другой вопросы, которые вторая перед собой не

выдвигала [11, 335]. Поэтому смысл, обнаруживаемый первой культурой в объектах второй зависит от возможности и умения находить ответы с помощью реконструкции нормативно-ценностных систем, закодированных в этих объектах и соотносить их со своими собственными.

Понимание без оценки невозможно. Оценка может быть разной. Она не только обуславливает понимание, позволяет говорить о его осуществлении, но и вносит определенные искажения, которые создают «псевдопонимание», делая некоторые обращения бессмысленными с точки зрения воспринимающего.

Понимание, диалог становятся невозможными, если его участники ориентируются на обращения, включая только их в свой набор смыслов или обращая внимание только на систему смыслов другого. Только выход за пределы привычного, устоявшегося дает возможность найти какие-то общие моменты, обеспечивающие понимание. Это выход представляет собой единство разнонаправленных процедур: с одной стороны, выявление неожиданного, странного в сравнении с привычным, а другой - отождествление неизвестного с привычным, традиционным. Поэтому понимание возможно только в условиях диалога, т.е. совмещения, сопоставления двух или нескольких, логик.

Понимание является необходимым условием ответственного выбора. Именно оно дает возможность субъекту предвидеть возможные последствия его действий в случае включения им в свою жизнь нового, ранее неведомого.

Процесс понимания нового в ситуации выбора связан с расшатыванием привычных представлений (в привычных условиях осуществляется простой выбор, а личностный или экзистенциальный выбор для этого уже не требуются), когда явления вырываются из привычного контекста их осмысления, когда разрушается старый смысл. Эту сторону смысло-образования В.Б. Шкловский назвал «остранением» [по 115]. Остранение является фактором осмысления действительности, которое сопровождает «кризис очевидности». Механизм остранения имеет предваряющий характер, представляя всякое осмысление как акт переосмысления, т.е. выстраивание нового смыслового ряда.

Важно то, что в процессе осмысления (придания смысла) субъекты, участвующие в диалоге взаимодействуют не только на уровне общепринятых значений, но и на уровне переживания. Для того чтобы переосмысление в ходе столкновения смыслов состоялось, необходимо преодолеть различные психологические барьеры, отказаться от установившихся взглядов и позиций, что может сопровождаться сильными эмоциональными проявлениями вплоть до отказа от диалога.

Любая нормативно-ценностная система, лежащая в основе выбора той или иной альтернативы, складывается на основе предшествующих ей форм. Поэтому она может сохранять в своей структуре черты, определявшие характер этих форм, что обеспечивает реализацию механизма преемственности.

То, что было важным ранее, может отходить на второй план на новом этапе развития. Однако само по себе сохранение прежних черт дает возможность осмыслить само развитие как таковое.

Реальная практика диалога предполагает, что участники учитывают возможную реакцию непосредственного собеседника. Однако, поскольку личностный смысл прямо не презентуется, да и поскольку это просто невозможно сделать, ожидания эти весьма

неоднозначны. При этом ожидания в общих пределах задаются общественными установками и представляют собой их отражение в индивидуальном опыте субъекта.

Однозначная формулировка имеющегося знания, жесткая связь между некоторым подразумеваемым содержанием знания и способами его выражения может затруднять его передачу, потому, что строго определенное содержание некоторого сообщения связано с некоторым комплексом ассоциаций и в случае их отсутствия у субъекта, принимающего сообщение, понимание не возникает. Поэтому возможны ситуации, когда различного рода уточнения, исправления и дополнения могут препятствовать пониманию. Более эффективными являются вероятностные соотношения внешних и внутренних уровней сообщения, что обеспечивает большую свободу в восприятии передаваемого содержания. Т.е. чем большим набором средств выражения обладает человек и чем большую свободу выбора таких средств он допускает для своего собеседника, тем быстрее и полнее достигается понимание в диалоге.

В ходе диалога его участники не только воздействуют на личностные смыслы друг друга, но и изменяют свои собственные субъективные оценки и ожидания, взаимно корректируя их в соответствии с получаемыми результатами. Ориентиром для такой коррекции является общественная нормативно-ценностная система, поскольку именно она обеспечивает возможность общения на основе адекватного понимания.

Столкновение различных точек зрения стимулирует возникновение нового знания. Яркой иллюстрацией этого служит майевтика Сократа. Различные формы диалога, сопоставление несовпадающих позиций позволяют выявить скрытые смыслы с большой очевидностью.

Однозначная формулировка имеющегося знания, жесткая связь между некоторым подразумеваемым содержанием знания и способами его выражения может затруднять его передачу, потому, что строго определенное содержание некоторого сообщения связано с некоторым комплексом ассоциаций и в случае их отсутствия у субъекта, принимающего сообщение, понимание не возникает. Поэтому возможны ситуации, когда различного рода уточнения, исправления и дополнения могут препятствовать пониманию. Более эффективными являются вероятностные соотношения внешних и внутренних уровней сообщения, что обеспечивает большую свободу в восприятии передаваемого содержания. Т.е. чем большим набором средств выражения обладает человек и чем большую свободу выбора таких средств он допускает для своего собеседника, тем быстрее и полнее достигается понимание в диалоге.

В ходе диалога его участники не только воздействуют на личностные смыслы друг друга, но и изменяют свои собственные субъективные оценки и ожидания, взаимно корректируя их в соответствии с получаемыми результатами. Ориентиром для такой коррекции является общественная нормативно-ценностная система, поскольку именно она обеспечивает возможность общения на основе адекватного понимания.

Диалогичность является важнейшей феноменологической характеристикой культуры. В культуре реализуются сущностные силы человека, которые наиболее полно выявляются в диалоге, в обмене информацией, эмоциями, знаниями. Именно поэтому Л.Н. Коган [54] назвал диалог самым реальным бытием культуры, ее имманентной сущностью, способом реализации ее функций.

Освоение образовательной среды, являющейся презентацией культуры образуемому субъекту, предполагает его обязательное включение в диалог с носителями (авторами)

соответствующих культурных фактов. Благодаря этому происходит понимание и присвоение культуры в индивидуальной форме личностных черт, формирующихся у образуемого субъекта, т.е. образование.

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 влияния на жизнь субъекта, т.е. не трансформируются в его личностные характеристики.

Общая логика формирования образовательного пространства субъекта предполагает, таким образом, встречу субъекта 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 с позиций единства 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 ни 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.

Таким образом, образовательное пространство субъекта конституируется в условиях культурного окружения, с которым он взаимодействует ; способами, адекватными соответствующей культуре, переживая события, расширяющие его образовательное пространство.

Образовательное пространство как объект проектирования

(Шендрик, И.Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование: монография.–М.: АПКиПРО, 2003. – С. 60-91, 149-154)

Оценка общемировых тенденций развития образования дает возможность утверждать, что сегодня кризис образования фиксируется повсеместно - в обществах, стоящих на самых различных ступенях развития - от доиндустриальных до постиндустриальных, имеющих самые разные системы образования. С 70-х годов XX века обсуждаются идеи глобального реформирования образования, 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 рассматривается как институт и механизм производства и воспроизводства ее культурных форм (фактов), конституирующих образовательную среду.

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 формирования образовательного пространства происходит осмысление субъектом мира и своего места в нем, т.е. создается целостная жизнь личности.

Мы полагаем, что полноценное проектирование образования в условиях современной культуры возможно только при смене доминирующей ориентации на продуктивные принципы, проявляющиеся в пролонгации образовательного процесса как процесса созидания образовательного пространства за рамки формально-теоретического познания. В этом случае проектирование образовательного пространства связывается с целенаправленным изменением действительности на поиск нового, на творчество, на самостоятельный и ответственный выбор образуемого субъекта.

Выяснение вопроса о реализации такого способа проектирования образовательного пространства невозможно без уточнения представлений о сущности, структуре и основах организации проектировочной деятельности вообще.

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, «знание 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 Хилл П., Джонс Дж., Гаспарский В., Дитрих Д., Крик К., Саймон Г., так и отечественных исследователей Алексеева Н.Г., Дубровского В.Я., Кантора К.М., Ломова Б.Ф., Раппопорта А.Г., Розина В.М., Сазонова Б.В., Сагатовского В.Н., Сидренко В.Ф., Щедровицкого Г.П., Юдина Э.Г. и др. 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 Джонса Дж. и Гаспарского В. приводится около 15-ти различных определений процесса проектирования. Одно из самых ранних принадлежит Азимову М., который писал что «...процесс проектирования - это принятие решений в условиях неопределенности с тяжелыми последствиями в случае ошибки» [36]. При этом в качестве основных черт реализации проектировочного подхода о взаимодействии с действительностью можно выделить следующие:

- непосредственная связь с актуальными потребностями субъектов, участвующих в проектировании и существующим контекстом объективных условий реализации проектировочного процесса;
- непосредственная связь проектировочного процесса с необходимостью последовательно принятия субъектом ответственных решений
- 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;
- практикоориентированный характер, проявляющийся в целях и критериях завершенности проектирования, ориентированных на реализуемость объектов;
- интеллектуальный характер;
- информационный характер;
- готовность использовать оправдавшие на практике, но не нашедшие объяснение в науке схемы деятельности, конструкции, технологии - практиковосприимчивость.

В педагогической деятельности проблема педагогического проектирования является одной из узловых проблем [28, 34, 79, 89, 91, 95, 99, 103, ПО, 114, 133,134, 136]. Оно рассматривается как культурно-историческая форма деятельности человека по проектированию образования, 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 в различной форме 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: способности и готовность для строительства своей будущей жизни.

Проектность, как способность к предвидению, является по сути архитипической чертой человеческого сознания, она пронизывает все сферы его жизнедеятельности. Мы, люди, постоянно решаем проектные задачи, связанные с самыми разными аспектами жизни.

Как известно на проектирование как на необходимый компонент человеческой деятельности указывал еще К. Маркс, когда писал: «Мы предполагаем труд в такой форме, в которой он составляет исключительное достояние человека. Паук совершает операции, напоминающие операции ткача, и пчела постройкой своих восковых ячеек посрамляет некоторых людей-архитекторов. Но самый плохой архитектор от наилучшей пчелы с самого начала отличается тем, что прежде чем строить ячейку из воска, он уже построил ее в своей голове. В конце процесса труда получается результат, который уже в начале этого процесса имелся в представлении человека, то есть идеально» [70,189]. Из этого можно заключить, что, по мнению К. Маркса, возникновение проектирования детерминировано самим строением человеческой деятельности. При этом необходимо обратить внимание на то, что проектировочная деятельность, как таковая, конституируется благодаря психологической природе соотношения между потребностью как источником ненаправленной активности человека и мотивом как основой ее канализации.

Классическое представление о проекте заключается в том, что он должен представлять собой организованное определенным образом предвидение (более-менее выраженное предвосхищение) возможного предмета, способного удовлетворить человеческую потребность. В этом - обстоятельстве заключена побудительная сила предмета, которая тем значительнее, чем больше вероятность того, что именно он сможет удовлетворить данную потребность. Перспективность проекта, рассматриваемая как возможность его осуществления, определяется, таким образом, уровнем его адекватности иницирующей потребности.

В проектировании происходит перенос субъективной реальности в объективную реальность, идеи соединяются с чаяниями. В проектировании 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», - писал М.К. Мамардашвили [66, 295]. Так через проектирование наука становится культурой.

Таким образом, с точки зрения представленности в проектировании психологических механизмов, оно, по сути своей, представляет процесс, обеспечивающий переход потребности в мотив, реализация которого дает возможность человеку испытать удовлетворение от достижения комфортного состояния на основе гармонизации его отношений с объективной действительностью, что проявляется в ситуационном отсутствии у него нужды или необходимости в чем-либо.

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 преобладает опора на алгоритмические процедуры и ориентация на логически разумный тип мышления.

Согласование ценностной и рациональной составляющих в проектировании реализуется в том, что Розов Н.С. называет ценностным прогнозированием [96]; и в «алгоритме изобретения» Г.С. Альтушуллера [5]; и в методологии проектирования «мягких систем» [86], где системный анализ прилагается к нетрадиционным объектам.

Основными моментами проектировочного процесса являются следующие: зарождение замысла; разработка проекта, выражающего его замысел; реализация проекта. К этим моментами можно свести позицию Я. Дитриха [37], который, как и П. Хилл [124], выделял специфические приемы: декомпозицию, т.е. расчленение; синтез, т.е. соединение частей по-новому, и изучение последствий от практического внедрения

Однако такое видение проектирования как процесса, сводимого к временной последовательности этапов, не является единственным. Так, Алексеев Н.Г., Юдин Э.Г. [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 [39, 45].

Дж. Джонс [36] выделяет три ступени проектирования: 1) дивергенция; 2) трансформация; 3) конвергенция. Различие ступеней связано с приоритетностью различных 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, концептуальной структуризацией, 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, сокращение числа альтернатив, детализацию отобранных моделей и т.п.

При анализе феномена проектирования внимание сосредотачивается на диагностике тех потребностей, которые оно должно удовлетворить; постановке, на основании этого, проектировочных задач; разработке концепций и проектировочных решениях, способов выбора проектировочных решений, способах реализации концепций, способов оценки эффективности проектов [24].

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 только 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 близким к данному положению 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 ни 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». Именно поэтому целеполагание представляет собой творческий акт, поскольку для его реализации требуется воображение, в ходе которого осуществляется изготовление необходимого продукта на уровне образа. И только после этого появляется возможность осуществить проработку системы средств, обеспечивающих непосредственное изготовление продукта.

Подобный подход в организации деятельности характерен, практически, для любого профессионала независимо от его специализации, а не только модельеров, дизайнеров и т.п., хотя в их деятельности это выражено наиболее явно. При этом, чем проблематичнее образ предмета, тем более высокий эстетико-художественный уровень требуется от проектировщика, поскольку в этом случае его задача заключается в поиске оснований гармонизирующих жизнь «заказчика», делающих ее психологически комфортной.

Общеизвестно, что высокохудожественные продукты деятельности, такие как, например, произведения Леонардо да Винчи, удовлетворяли и удовлетворяют до сих пор эстетические потребности большого числа людей. Способность проникать в сферу конкретного выражения потребностей других людей отличает истинного мастера своего дела. Именно поэтому о профессионалах высшего уровня квалификации говорят - «художник». В таком определении сделана попытка зафиксировать смысл, который связан со способностью к адекватному отражению реально существующего социального заказа в тех случаях, когда он во всей своей конкретике до конца не осознается даже его непосредственными носителями. Таким образом, «художник» - это профессионал, создающий новые предметы, способные удовлетворить потребности других людей.

Необходимо иметь в виду, что профессионал как проектировщик, по мере признания за ним способности угадывать предметы, могущие удовлетворить потребности (актуальные и потенциальные), постепенно получает право осуществлять и нормативное целеполагание. Так появляются «классики», чьи произведения (проекты и их реализация) рассматриваются другими людьми как норма или образец для подражания. Продукты деятельности такого рода профессионалов, образцы их творчества превращаются в канон, на основе которого действуют уже другие профессиональные проектировщики, обладающие творческим потенциалом более низкого уровня.

Реализация любой социально значимой деятельности, т.е. деятельности направленной на создание предметов для удовлетворения потребностей других людей, предполагает, как и любая другая - этап проектирования, когда происходит семиотическое изготовление желаемого продукта. При этом определенной гарантией востребованности продукта может служить участие перспективного потребителя в его проектировании и дальнейшем изготовлении. Однако, зачастую у потребителя нет необходимых знаний, опыта, а иногда и просто - желания для проектирования и изготовления того «что хочется», поэтому возможно привлечение к этому процессу специалистов, которые осуществляют эссисмент, т.е. помощь при сохранении всей полноты ответственности за конечный результат за непосредственным потребителем.

Переход потребности в мотив связан с нахождением предмета, т.е. с выделением и дальнейшей актуализацией в объективной действительности той ее стороны, которая могла бы удовлетворить данную потребность данного человека. Или говоря экономическим языком, в ходе проектирования должен быть создан продукт в товарной форме, т.е. то есть такой продукт, который способен удовлетворить человеческую потребность.

Продукт деятельности в товарной форме представляет собой ни что иное, как выделенный в результате специально организованной деятельности предметный аспект объективной действительности с целью последующего удовлетворения с его помощью той или иной потребности человека.

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, с созданием представления его отдельных планов (свойств), с выбором лучшего варианта изготовления продукта и т.п. Таким образом, проектирование является результатом разделения труда между конструированием и непосредственным изготовлением товара.

Цель самостоятельной проектировочной 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) а 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 предварительном 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 этим продуктом какую-либо из своих собственных потребностей или потребностей другого человека.

Продукт созданный для удовлетворения потребности другого человека может стать (а может и не стать) ее предметом. Он, следовательно, может стать мотивом деятельности для человека в том случае, если этот человек посчитает возможным для себя именно этим продуктом удовлетворить имеющуюся у него потребность.

Проектировщик продукта (вещи), таким образом, должен не только угадать конкретную выраженность желаний потребителя, но, прежде всего, создать и необходимые предпосылки для их возникновения. Ему нужно выделить в объективном мире те стороны предмета, которые с максимальной степенью вероятности смогли бы соответствовать индивидуально своеобразному выражению потребностей определенного человека. На эти обстоятельства указывают многие профессиональные проектировщики, так архитектор Э.П. Григорьев пишет: «Мы считаем, что архитектурно-строительное проектирование играет роль организационного начала в процессе преобразования исходной жизненной ситуации с ее разнохарактерными требованиями новую жизненную среду. При этом не просто выполняются предъявленные в начале требования, но и создаются новые качества и ценности, которые принципиально не могут быть предсказаны до и вне осуществления самого проектного процесса» [цит. по 95, 106].

Конкретная выраженность потребностей человека в той или иной вещи (предмете) детерминирована его жизнедеятельностью, в которой интегрируется как опыт познания человеком объективной и субъективной действительности, так и опыт эмоционального переживания в процессе их соотнесения.

Приближение предметной выраженности потребности к ее истинному значению предстает как приближение к красоте (гармонии) человеческого существования. Поэтому чем более соответствует критериям красоты (гармонии) продукт, тем с большей степенью вероятности он сможет удовлетворить потребность конкретного человека и тем большее число людей сможет увидеть в нем возможный предмет своих потребностей. Поиск предметной формы выражения человеческих потребностей требует творчества, проявляющегося в том, что в действительности выделяются новые ранее не востребованные предметные аспекты. Тем самым жизнь человека обогащается как на количественном, так и на качественном уровне.

Перспективная предметность потребностей изначально выступает как нечто желаемое и несет в себе выраженный эстетический потенциал. Уместно в связи с этим вспомнить слова М. Горького о том, что «Эстетика сегодняшнего дня — это этика завтрашнего». Создаваемый предмет должен обладать привлекательностью за счет приближения к красоте (гармонии, истине), поскольку влечение к возможному предмету потребности, как известно, является регулятором деятельности - мотивом.

Доминирующая установка при семиотическом создании предметности или проектировании заключается в том, что реальная деятельность, направленная на реализацию проекта возникнет тем вероятнее, чем красивее будет проект. Данное обстоятельство, на наш взгляд, является ключевым в понимании причин возникновения дизайна как самостоятельного культурного феномена, в котором актуализирована попытка совмещения эстетического удовольствия и прагматической выгоды.

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, 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 (от греч. «техне» - ремесло, искусство и «логос» - разум, порядок). Знание технологии достижения определенных целей дает возможность субъекту с высокой степенью вероятности достигать 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, технология 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 «...что бы деятельность получила право называться технологией, необходимо чтобы она была сознательно и планомерно расчленена на элементы, реализующиеся в определенной последовательности» [112, 187]. При этом строго необходимо, чтобы выделенная в ней последовательность операций или элементов была системно организована в соответствии с целевой структурой исходной деятельности [109].

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» [109, 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.

Процесс разработки системы средств достижения поставленной цели (технологии), как уже было отмечено выше, является составной частью проектирования. В соответствии с логикой проектирования ему предшествует постановка целей проектирования, через реализацию которых предположительно достигается соответствующий образ желаемого будущего.

Категориальный анализ проблемы создания технологии вообще и социальной технологии в частности приводит к представлению о ней как о некоем социальном механизме, который приводит при его использовании в качестве инструмента преобразований к желаемым (планируемым) изменениям в социальной сфере. С.А. Соловьев и В.М. Соковин предлагают определить социальную технологию «... как материально обеспеченную и системно организованную последовательность инвариантных воздействий, операций, действий, приемов и т.д. на субъекты, субъект-субъектные и субъект-объектные отношения с целью их запланированного изменения и воспроизводства видоизмененных социальных структур» [109,21]. Под такое представление о социальной технологии подходят различного рода пропагандистские системы, деятельность средств массовой информации, активно развивающееся в настоящее время направление паблик рилейшнз, образовательные программы и многое другое.

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, которые должен совершить субъект по осмыслению культурных фактов, входящих в образовательную среду. 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, построение образа желаемого будущего, осуществляемое через процесс постановки целей, и 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 проектирования. Значимость цели не может оправдать использование несправедливых 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 столкнулись 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 технологии 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 «задачи 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 он разрешает себе использовать в своих взаимодействиях с миром и самим собой?» Ответить на подобный вопрос невозможно только на основе использования объективных научно обоснованных критериев. Решение этой проблемы требует привлечения критериальной системы, построенной на ценностных основаниях, в которых отражены пристрастия человека, отвечающего на такой вопрос.

Проектирование представляет собой 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 средств, 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, т.к. 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: 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 выражающим его позицию в отношениях с миром.

В результате взаимодействия человека с миром появляется культура, как «рукотворная природа», представляющая собой созданные человеком для самого себя объективные условия его существования. Окультуривание среды обитания человека осуществляется в ходе реализации его проектов, поскольку именно в них зафиксированы основные желаемые им предметы. Мы здесь исходим из того, что именно благодаря деятельности человека объективная действительность, окружающая, его опредмечивается, т.е. становится способной удовлетворять его потребности.

Проектирование как творческое предвидение наиболее вероятных предметов потребностей является деятельностью основой создания культуры. В нем отражаются основные представления человека о мире и самом себе. Поскольку эти представления имеют системный характер, то они должны рассматриваться в рамках соответствующих структур, имеющих определенную социокультурную специфику.

Основу этой специфики, в аспекте нашего рассмотрения, составляет представление о факторах, детерминирующих тот или иной способ субъект-объектного взаимодействия. Выявление этих факторов осуществляется в ходе ответа на вопрос о том, почему выбирается та или иная цель и средства для ее достижения, или, другими словами, кто должен нести ответственность за проект. В различных социокультурных условиях ответ на этот вопрос может звучать по-разному.

Решаемая в ходе проектирования проблема мироустройства является несущим модулем культурно-исторической ситуации. В состоянии неопределенности этой ситуации, когда вероятность ее 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. Она инициировала актуализацию определенных сфер раздумий человечества таких, как 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, приводит зачастую к тому, что они отказываются от своей профессиональной деятельности, поскольку считают, что ее результаты можно использовать для нанесения вреда человечеству.

Таким образом, осуществление человеком проектировочной деятельности неотрывно от прогноза возможных результатов и, следовательно, от принятия им ответственности за осуществление проектов. Прогнозирование, которое как необходимый элемент входит в проектирование, по определению И.В. Бестужева-Лады [14, 8], представляет собой «специальное научное исследование, предметом которого выступают перспективы развития общества». Прогноз есть «вероятностное научно-обоснованное суждение о перспективах, возможных состояниях того или иного явления в будущем, об альтернативных путях и средствах их осуществления» [99]. Прогноз необходим на всех этапах проектирования, когда для него возникают новые дополнительные основания.

Реальное проектирование, таким образом, возможно только в том случае, когда существует органичное единство в постановке целей и выборе средств. Это означает прежде всего то, что в любом проекте присутствует смысл, проявляющийся через соотношение образа желаемого будущего и технологии его достижения. Через смысл проекта презентуется система ценностей его автора, его представления о мире и месте в нем человека, для удовлетворения потребностей которого, в конечном итоге и осуществляется проектирование.

Система ценностей проектировщика детерминирует его деятельность. В реальном проекте на конкретном уровне можно увидеть представления автора проекта о красоте, как наиболее желаемой им предметной выраженности потребностей, и принципиальных способах взаимодействия с миром и самим собой, которые выражены в технологии реализации проекта.

Можно сказать, что проектирование представляет собой создание эстетическо-художественных программ, в которых интегрируются эстетическая и этическая концепции автора. Это, по мнению В.Ф. Сидоренко [104], становится в настоящее время наиболее действенным направлением в современном проектировочном процессе. Конкретное воплощение такой интеграции проявляется феномене «авторства», когда в реальном проекте воплощается не только формальный профессионализм его создателя, но и его ценности, которые проявляются в его жизненной позиции, в «его философии».

Авторские проекты и их реализация становятся, по выражению СИ. Гессена [27], «практикой философии» самого проектировщика, основной смысл которой состоит в том, что она направлена не просто на выживание человека в определенных условиях, а на целостное жизнестроительство. Именно поэтому известный итальянский дизайнер Т. Мальдонадо писал: «Нельзя проектировать, если мы уже с самого начала не имеем твердого намерения осуществить проекты, способные выполнить требуемые действия и установить требуемый режим работы» [48, 94].

Поиск предмета потребности, лежащий в основе проектировочной деятельности, является конкретным проявлением институализации отношения субъект-объект, основной характеристикой которого и является деятельность субъекта по преобразованию объекта в направлении выделения в нем необходимой для субъекта предметной стороны. Таким образом, объект из чего-то противостоящего субъекту, ассимилируется им, превращаясь в предмет (вещь), который в свою очередь удовлетворяет потребность существующую у субъекта и превращает тем самым его ненаправленную активность в деятельность.

По мере усложнения потребностных состояний, проявляющегося в их качественном изменении, поиск предмета становится более сложным и требует специальных усилий специфического характера (например, феномен поиска смысла жизни). Это является причиной того, что сама поисковая активность, в начале представляющая собой чистую спонтанность, становится деятельностью направленной на выделение необходимого предметного аспекта в объективной действительности. Такая деятельность и есть проектирование. Проектирование как деятельность направлена на создание предметного образа, который смог бы в случае его реального воплощения удовлетворить существующую у субъекта потребность. Основная задача проектировочной деятельности заключается, таким образом, в предвосхищении возможного предмета потребности. Семиотическое изготовление предмета потребности, предшествующее его непосредственному изготовлению дает возможность субъекту оценить то насколько вероятно, что посредством этого предмета может быть удовлетворена соответствующая потребность. Наличие проектировочного этапа в преобразующей деятельности страхует субъекта от усилий направленных на изготовление предмета, который в последствии окажется не способным удовлетворить соответствующую потребность.

Выделение в целостной человеческой деятельности проектировочного этапа по мере ее усложнения является необходимым и с позиции принципа «экономии усилий», т.к. в этом случае о нужности или ненужности предмета можно судить до того как будут сделаны необходимые для его непосредственного изготовления затраты. В этом смысле появление проектирования является довольно логичным и необходимым моментом в развитии человеческой деятельности.

Таким образом, проектирование является деятельностью, направленной на создание образа желаемого будущего и средств его достижения в условиях реального существования субъекта. Определение цели проектирования связано с поиском и выделением в объективной действительности предметной составляющей, способной удовлетворить ту или иную человеческую потребность. Средства для достижения цели могут как выбираться из уже существующих в культуре, так создаваться самим проектировщиком. Важно, что в процессе проектирования проектировщик через соотнесение целей и средств реализует характерную для него систему ценностей. Благодаря этому в проекте всегда представлена авторская позиция проектировщика по отношению не только к проектируемому предмету, но и к жизни вообще. Авторский проект является «практикой философии» (Гессен СИ.) его создателя.

Обобщая вышесказанное можно сказать, что проектирование предоставляет собой, по сути, реализацию представлений человека об оптимальном устройстве окружающего его мира и своем месте в нем.

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 особого рода производством проектной

документации, в языке которой предвосхищается желаемый и предназначенный к осуществлению образ будущего объекта - вещи, предметной среды, системы деятельности, образа жизни» [104, 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, коммуникативную функцию или функцию связи заказчика, проектировщика и потребителя, так и объектно-онтологическую функцию, обеспечивающую внутри процесса проектирования разработку и создание проектируемого объекта [94].

В создании предметной среды, которое осуществляется в результате проектирования, реализована его коммуникативная функция, которая через предметы обеспечивает связь между отдельными людьми. Взаимоотношения между людьми и предметами, их окружающие, созданные человеком являются результатом человеческой деятельности, поэтому их можно с полным основанием отнести к категории «культуры». 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, она представляет собой глобальный прототип для любого проекта, т.е. задает некий про-образ желаемого будущего в единстве целей и средств их достижения.

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.

Для проектирования в целом характерны различные сочетания представлений о целях, содержании, способах организации и методах проектировочной деятельности. Анализ на уровне общих схем организации проектировочной деятельности 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 определенную 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.

Необходимо при этом иметь в виду то, что даже в тех случаях когда проектирование реализуется на основе творческого целеполагания, т.е. на основе выхода за пределы существующего культурного прототипа, оно тем не менее должно ориентироваться на те средства, которые находятся в сфере реального человеческого существования. Исходя из общей структуры проектировочной деятельности, как модели субъект-объектного преобразующего взаимодействия, можно выделить различные области поиска этих средств. 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. Во-вторых, поиск средств преимущественно может осуществляться в объекте и субъекте проектирования на основе проникновения в их внутреннюю сущность, т.е. на основе существующих о них знаниях. Третий вариант поиска средств связан с анализом самого процесса субъект-объектного взаимодействия, который направлен на выделение в проектном взаимодействии наиболее эффективных способов его реализации.

Различные варианты проектировочного мышления (парадигмы) могут сосуществовать одновременно 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 остальными. 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 остракизму, 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.

В первом случае, 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, например, характерно для средневековой европейской культуры. В ней канон, и прежде всего христианский, выступал в качестве доминирующей парадигмы проектирования. Основные проектные функции канона представляли из себя следующее: во-первых, он выступал в качестве идеального образца, который не подлежал какому-либо изменению; во-вторых, канон задавал определенную смысловую целостность, т.е. он 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.

Проектирование, в котором целеполагание является творческим актом, а также конструируется технология достижения поставленных целей, разрушает культурно-регулирующую функцию канона в системе общественного воспроизводства. Возникновение этой тенденции относится к Новому времени.

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», - пишет А.Г. Раппапорт [96, 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 ни его личностные качества.

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, форме теоретических и опытных знаний.

Процесс создания проекта осуществляется в направлении движения сформулированных требований к объекту, к его необходимым функциям и далее к обеспечивающим эти функции конструкциям и наоборот. Теоретические и опытные (обобщение опыта проектирования) знания проектировщика обеспечивают оптимальность такого движения, накладывая на него определенные ограничения.

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 так. 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» [93, 355].

Практика проектирования в системотехнической парадигме предполагает отработанную систему критериев выбора нужного решения из некоторой совокупности возможностей. 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» [93, 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.

Данные обстоятельства требуют изменения подхода к проектированию, т.е. замены системотехнической парадигмы проектирования на нечто иное. Такой парадигмой может стать теоретико-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 [93].

Реализация проектирования в этой парадигме предполагает то, что, ответственность за результаты деятельности полностью возлагаются 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 проекторочной 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 ответственности на себя 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 расширения границ известной социокультурной ситуации. Проблема становится задачей после того как она формулируется на новом проектном языке с выделением предмета и средств деятельности. После чего возможно включение функции стандартизации и последующего нормирования. Через стандартизацию деятельности в культуре закрепляется опыт, что, в свою очередь, приводит к появлению тех или иных профессий. Профессиональная деятельность ориентирована на решение вполне определенных, закрепленных в культуре

задач, выделяемых в общих проблемных ситуациях. При этом в ходе проблематизации рождаются новые методы, а предметное мышление осуществляет их перенос и реализацию на решение аналогичных задач.

В отличие от системотехнической парадигмы проектирования в основе теоретико-деятельностной 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 также модели и понятия методологических теорий, строящихся на деятельностной основе [93]. Процесс социального проектирования в теоретико-деятельностной парадигме осуществляется на основе существующих естественных, не зависящих от деятельности проектировщика, закономерностей развития Проектируемого объекта. 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. Вышеперечисленные обстоятельства указывают на необходимость рассмотрения деятельности realizатора проекта и его самого в качестве элемента проектируемой системы, что и должно учитываться в проектировании.

В качестве элементарной единицы анализа проектировочной деятельности рассматривается «акт индивидуальной деятельности». В схеме «акта индивидуальной деятельности» «...объединены различные виды организованности деятельности и множество связей и отношений между ними [93].

Перечисленные выше особенности реализации теоретико-деятельностной парадигмы вызывают определенные трудности в деятельности проектировщика. Одна из них проявляется в том, что выяснить особенности естественного развития социального объекта можно только в достаточно общем виде. С конкретными формами проявления закономерностей естественного развития можно столкнуться только в процессе реализации проекта. К тому же надо иметь в виду и личность проектировщика (realizатора проекта) поскольку конкретные формы ее взаимодействия также не поддаются строгому прогнозу. Описываемая ситуация особо характерна для образования, в связи с чем А.Г. Асмолов полагает, что необходимо отказаться от деления всех экспериментов на констатирующие и формирующие, поскольку в педагогике «каждый эксперимент формирующий» [8].

Последовательная реализация в социальном проектировании теоретико-деятельностной парадигмы приводит к противоречивой ситуации. Проектировщик должен проектировать изменения объекта учитывая особенности его естественного развития, которые он сможет узнать только в ходе реализации проекта. В добавлении к этому проектировщик должен включить в проект самого себя в качестве одного из элементов, находясь одновременно в двух позициях проектировщика и проектируемого. Попытка формального согласования этих позиций приводит к тому, что проектировщик должен спроектировать развитие того, что еще только предстоит узнать в ходе реализации проекта, то есть, с точки зрения системотехнического проектирования, он не имеет возможности что-либо сделать.

В практике реального социального проектирования предполагаются различные выходы из подобной ситуации. Так, возможен переход к вероятностному прогнозированию, когда проект строится на основе представлений о наиболее вероятных событиях в развитии проектируемого объекта. К подобного рода проектам можно отнести проекты

избирательных компаний, маркетинга и т.п. В образовании подобная стратегия отражена в практике реализации индивидуального подхода.

Управление социальными процессами по результатам также рассматривать в качестве возможного выхода из сложившейся ситуации. Хотя представитель этого подхода Санталайнен Т., Воутилайнен Э., Поренне П.Э. и Ниссенен Й.Х. [100] ориентировались на управление производством, отдельные характерные для него элементы «...начинают занимать все более заметное место в социальном управлении» [2, 75]. В сфере образования управление по результатам особо актуально, поскольку оно предполагает обязательное соотнесение целевых установок с возможностями естественного развития объекта проектирования. При этом допускаются отклонения от нормативных траекторий, фиксируется право на ошибку, мотивация деятельности становится фактором, определяющим успех. С позиции управления по результатам ключевым условием эффективности профессионально-педагогической деятельности становится профессиональная рефлексия.

В связи с разрешением основного противоречия социального проектирования, рассматриваемого в качестве теоретико-деятельностного, представляет интерес позиция СИ. Гессена, который считал, что целеполагание в педагогическом проектировании осуществляется культурой через так называемые «цели в себе» воплощающие основные культурные ценности. Способы же движения к этим «целям в себе» определяются самим проектировщиком (педагогом) и отражают его индивидуальную философию жизни. Именно поэтому СИ. Гессен и некоторые другие исследователи начала XX века, как например, Ф. Паульсен, Г. Кирхенштейнер, П. Наторн, считали педагогику «практикой философии», поскольку через педагогику (образование) человек может на практике реализовать свои представления о мире и месте в нем человека. Само по себе знание естественных закономерностей развития объекта проектирования хотя и очень важно, но не может быть единственным фактором детерминирующим позицию реализатора проекта. Предметом педагогической науки являются, по мнению представителей этой точки зрения, нормы педагогической деятельности или, говоря другими словами, средственное обеспечение социального проектирования процесса воспроизводства культуры.

Разрешить основное противоречие теоретико-деятельностного проектирования можно путем создания эстетико-художественных программ. Эстетико-художественные программы, по мнению В.Ф. Сидоренко [104], являются формами культурного синтеза. Они включают в себя эстетическую и этическую концепции, выражающие авторскую позицию художника (проектировщика). В авторской позиции представлена модель его образа мира. В возникающем в теоретико-деятельностном проектировании феномене авторства фиксируется то обстоятельство, что ответственность за проект полностью возлагается на его автора.

Таким образом, теоретико-деятельностное проектирование возможно реализовать только при помощи особого мышления, имеющего целостный характер. Такое мышление несет определенную культурную функцию, заключающуюся 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.

Проектирование как предвидение будущего предполагает, прежде всего наличие некоторого представления об этом будущем. Применительно к образовательному пространству это означает следующее: формирование представлений о желаемом

образовательном пространстве через его основные составляющие: образовательную среду и способы ее освоения.

Проектирование образовательной среды 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.

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 культуре и от культуры к человеку, в сопряжении которых и появляется для конкретного человека смысл того или иного элемента культуры, включенного в образовательную среду.

Культура как опредмеченная человеческая деятельность включает в себя способы взаимодействия человека с миром и самим собой. Любой культурный предмет содержит в себе в снятом виде 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» элемента культуры как способ ее освоения можно считать эффективным только в условиях диционных 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 культурных предметов.

Изменение предметной среды, являясь творчеством, возможно в обществе ориентированном не столько на сохранение, сколько на изменения, которые должны быть связаны с существующими в нем представлениями об улучшении жизни людей. Культура таких обществ развивается за счет изобретения новых культурных элементов и следовательно новых смыслов человеческого существования.

Процесс проектирования образовательного пространства, включающий в себя формирование представлений как об образовательной среде, так и о способах ее освоения, является, по сути, проектированием будущего общества. Данное обстоятельство является ключевым в понимании тех оснований, которые лежат в основе выбора проективной парадигмы образования. В зависимости от того, каким видится будущее общества его членам, в нем может доминировать та или иная парадигма проектирования образовательного пространства.

Проектирование образовательного пространства связано с освоением способов человеческого существования, имеющим социальную природу, поэтому можно говорить о нем как о социальном проектировании.

Проектирование образовательного пространства предполагает приложение общего проектного подхода к образованию. Согласно этому при проектировании речь должна идти о целях образования и средствах их достижения. Другими словами, прежде всего нужно определить, какими из существующих элементов культуры необходимо овладеть

человеку и как это сделать для того, чтобы он смог во-первых, существовать в ее рамках, и, во-вторых, содействовать происходящим в ней позитивным изменениям.

Овладение культурой далеко не простой процесс, который можно было бы свести к простому запоминанию и воспроизведению. В культурном элементе опредмечена деятельность, которую в ходе образования человек распредмечивает, т.е. разворачивает ее во вне, в способы взаимодействия с действительностью. При этом важно, чтобы способ распредмечивания был адекватен распредмечиваемой деятельности, т.к. противном случае будет выявлена не та предметность, не тот смысл, т.е. не тот способ удовлетворения потребности, который заложен в культурном предмете.

В культуре как второй природе, созданной человеком, содержатся апробированные способы удовлетворения человеческих потребностей. Это дает основания рассматривать культуру как совокупность потенциально возможных способов человеческого, общественного по сути своей, существования индивида, представителя вида *homo sapiens*.

Присвоение индивидом того или иного элемента культуры представляет собой принятие им определенного способа удовлетворения той или иной его потребности. Здесь предполагается, что индивид может выбрать то, что ему более всего подходит. Однако, свобода этого выбора не абсолютна, ее границы определяются, либо самим выбирающим субъектом на основе познания им себя и окружающей его действительности, либо предлагаются ему из вне - другими людьми, которые являются носителями актуального в соответствующее время общественного и культурного опыта.

С наличием в обществе людей, основной социальной функцией которых является сохранение и передача социального опыта, связаны, по мнению Н. Моисеева, возможность существования и перспективы развития любого общества [340]. Профессиональные носители социального опыта - учителя - являются представителями той культуры, в рамках которой они существуют. Это становится исходной точкой для понимания того, какие основания для выбора того или иного элемента культуры они могут предложить образуемому субъекту. С этой точки зрения становится понятным принципиальный консерватизм учительства, профессиональная задача которого заключается в передаче устоявшихся, проверенных временем истин или, говоря другим языком, способов удовлетворения человеческих потребностей.

Учитель в своей деятельности предлагает учащимся для освоения те культурные элементы, которые значимы для него, то есть наполняют смыслом его собственную жизнь. В способах проникновения в смыслы предлагаемых культурных элементов или в способах обучения отражается, как происходит в соответствующей культуре распредмечивание, благодаря которому общекультурный смысл может проникнуть в индивидуальное сознание, и образовательная среда, тем самым, преобразуется в образовательное пространство образуемого субъекта.

Общекультурные смыслы тех или иных элементов культуры в процессе ее развития могут меняться, поскольку со временем может изменяться общий культурный контекст их существования, а смысл, как известно появляется в результате соединения некоего объективного значения и контекста. Данное обстоятельство может послужить причиной того, что смысл культурного элемента, выявляемый учителем, не будет корреспондироваться с тем смыслом, который будет обретаться учеником.

Другой причиной искажения общекультурных смыслов может стать несовершенство деятельности по распредмечиванию предлагаемых учителем культурных элементов, т.е.

недостаточно высокая профессиональная подготовка учителя. Из школьного опыта известно, что высокий профессионализм учителя коррелирует с его увлеченностью учебным предметом, то есть с его интересом к процессам распределения соответствующих культурных элементов; а это, в свою очередь, достаточно часто является причиной более выраженного интереса учащихся к предмету и более высокой их успеваемости.

Последовательное рассмотрение проблем встающих перед системой образования приводит, в конце концов, к диаде извечных педагогических проблем: «Чему учить?», то есть «Какие элементы культуры необходимо освоить?»; и «Как учить?», то есть «Как, каким способом их распределить?»

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, 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.

Системо-техническое проектирование в образовании органично впишется в культуру Нового времени, для которой характерно отношение к растущему человеку как потенциальному преобразователю окружающей действительности в соответствии с возможным предметным выражением человеческих потребностей. Поэтому необходимость поиска путей и способов выделения из действительности того, что может пригодиться человеку для жизни, послужила предпосылкой выделения такой специфически человеческой деятельности, как познание.

В культуре Нового времени предполагается, что в процессе познания человек, проникая в тайны окружающей его действительности, может найти для себя как смыслы своего

существования, так способы удовлетворения основных потребностей. В связи с этим идеальным представителем этой культуры, т.е. субъектом, деятельность которого не входит в противоречие с ее основными ценностями, является «человек познающий». В связи с этим и проектирование образовательного пространства должно быть ориентировано именно на «человека познающего». Основу же деятельности по распределению должна составить познавательная деятельность, освоение которой становится приоритетной задачей образования Нового времени.

Реализация проектирования образовательных пространств в системно-технической парадигме характерна для основной части современного образования. За многие годы разработано серьезное средственное обеспечение такого проектирования. Оно разнообразно и достаточно эффективно. Реализация технических принципов настолько явна, что в последние годы даже появился термин «педагогические технологии», в котором имплицитно присутствует, а потому и угадывается смысл не человеческой, а технической гарантированности желаемого результата.

Как уже указывалось выше, для системно-технического проектирования характерна как четкая, критериально обеспеченная и определенная постановка цели, так и научно обоснованное и отработанное средственное обеспечение.

При проектировании образовательных пространств в системно-технической парадигме образуемый субъект является объектом целенаправленных воздействий со стороны образователя (учителя). При этом в качестве наиболее вероятной причины неуспеха в достижении поставленной цели (изменение образуемого субъекта) признается недостаточность знаний, как об образуемом субъекте, так и о самом процессе воздействия. Поэтому в качестве основного средства повышения уровня успешности проектирования образовательного пространства в системно-технической парадигме рассматривается дальнейшее и более глубокое познание. Дифференциацию, индивидуализацию обучения и многое другое можно, в этой связи, рассматривать как пример реализации данного подхода, согласно которому проектирование образовательного пространства целиком и полностью осуществляется педагогом и именно он несет ответственность за полученные результаты.

В парадигме теоретико-деятельностного проектирования цели и средства жестко определить невозможно. Поскольку в нем воссоздается процессуальность человеческой деятельности, то цели как и средства ее 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 иницирующую 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 составляет суть деятельностного проектирования.

Нечеткие представления о возможном предмете, способном удовлетворить потребность в самом начале проектирования дают возможность определить общее направление деятельности, реализация которой делает представления все более отчетливыми. Однако, появляющаяся четкость открывает возможности только для оперативной коррекции направления движения и подчеркивает глубину и неполную определенность конечных целей.

В деятельностном проектировании можно оценить только правильность выбранного направления деятельности и это будет ее основным результатом. Оно не может быть закончено, поскольку его окончание является остановкой деятельности, что в свою очередь может означать ни что иное, как отсутствие у человека потребностей, что является ни чем иным, как смертью. Таким образом, деятельностное проектирование является по сути самой жизнью. А деятельностное проектирование образовательного пространства субъекта становится деятельностью по созданию 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 те 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 не 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, оцениваясь ею таким образом.

Обусловленность критериев эффективности проектировочной деятельности индивидуальными предпочтениями и особенностями самого человека лишает их объективности, что в процессе совместной проектировочной деятельности (проектирование образовательного пространства субъекта в процессе взаимодействия учителя и ученика) указывает на необходимость достижения консенсуса по их поводу. Поэтому деятельностное проектирование образовательного пространства может осуществляться только благодаря диалогу между заинтересованными субъектами.

Диалог как механизм соотнесения индивидуальных представлений: субъектов относительно целей средств проектирования дает возможности выработать его согласованную стратегию и тактику. Необходимой предпосылкой диалога являются, с одной стороны различия в представлениях |субъектов, а другой желание или осознание необходимости реализации, совместной деятельности.

Реализация совместной деятельности субъектов проектирований образовательного процесса возможна в том случае, если между ними существует явное или неявное соглашение о месте и роли каждого из них. Ни один из взаимодействующих субъектов не обладает изначально приоритетным правом на истину. Последняя выявляется в процессе согласования представлений о ней взаимодействующих субъектов. Процесс согласования сопровождается изменением индивидуальных представлений, в ходе его реализации от чего-то приходится отказываться и что-то принимать. При этом нельзя говорить о достижении абсолютного тождества участвующих в проектировании субъектов - различия сохраняются, но достигается единство по принципиальным вопросам, касающихся целей и средств совместной деятельности. Это создает необходимые предпосылки для совместного существования субъектов путем формирования ориентировочной основы согласованной деятельности. Каждый занимает в структуре совместной деятельности свое собственное место, благодаря сформированным представлениям о целях и средствах совместной деятельности, может сформировать представление о важности лично для себя. Данное обстоятельство дает возможность субъекту чувствовать то, что в деятельности реализуется его деятельное начало, что, в свою очередь, можно рассматривать как реальную предпосылку пуска процесса по саморазвитию, направленного прежде всего на

формирование качеств, являющихся условием успешной реализации совместной деятельности.

Сопоставление индивидуальных представлений субъектов, их логик; не просто допущение возможности существования различий в представлении субъектов, признание их необходимости является одной из предпосылок диалога. Другой предпосылкой является признание необходимости организации совместной жизнедеятельности в определенных пространственно-временных рамках. Таким образом, диалог является необходимым условием достижения гармоничного сосуществования нетождественных субъектов. Данные представления лежат в основе рациональности неклассического типа, для которой те или иные представления обретают статус истинности в том случае, если они наполняют смыслом жизнь субъекта, который, по мнению Бахтина М.М., Мамардашвили М.К. и др. может появиться только на границах, в условиях соприкосновения с другими.

Деятельностное проектирование, осуществляемое в процессе диалогического взаимодействия различных субъектов является, таким образом, практической реализацией неклассического типа рациональности, точно так же как в системно-техническом проектировании практически реализуются основные ценности и установки классической рациональности.

В условиях полипарадигмальности культурной ситуации системно-техническое проектирование может быть реализовано только в пространственно-временных рамках определенной культурной парадигмы, поскольку выход за ее пределы потребует пересмотра как целей и средств проектирования, так и их соотношения. В связи с этим, если мы полагаем, что действительность, с которой приходится взаимодействовать человеку, открыта для различного рода воздействий и в следствии этого изменчива и неоднородна, т.е. представляет собой диссипативную систему, то проектирование должно осуществляться как теоретико-деятельностное проектирование.

В заключение подчеркнем, что проектирование образования осуществлялось и может осуществляться в различных проектировочных парадигмах (канонической, системно-технической и деятельностной). Выбор парадигмы проектирования образования обусловлен спецификой той культурной ситуации, в которой осуществляется проектировочная деятельность.

Эргономический аспект проектирования образовательного пространства субъекта

Эргономика – от греч. Ergonomics (Ergon – работа, Nomos – закон) – это

(1) наука, комплексно занимающаяся изучением и проектированием трудовой деятельности с целью оптимизации орудий, условий и процесса труда, а также профессионального мастерства; её предметом является трудовая деятельность, а объектом исследования системы «человек – орудия труда – предмет труда – производственная среда»;

(2) научно-практическая дисциплина

изучающая деятельность человека, орудия, средства его деятельности и окружающую среду в процессе их взаимодействия, с целью обеспечения эффективности, безопасности и комфортности жизнедеятельности человека, использующая знания, методы исследования и технологии проектирования из различных сфер теоретического и практического знания: антропология и антропометрия; гигиена, охрана и научная организация труда; инженерная психология; конструирование; медицина, анатомия и физиология человека; психология труда и когнитивная психология; теории групповой деятельности, проектирования и управления.

Дизайн – от англ. Design – проектировать – это проектная художественно-техническая деятельность (1) по разработке промышленных изделий с высокими потребительскими свойствами и эстетическими качествами, (2) по формированию гармоничной предметной среды жилой, производственной и социально-культурной сфер, (3) по формированию информационный среды.

Определение эргономики

1. Эргономика – дисциплина изучающая движение человека в процессе производственной деятельности, затраты его энергии, производительность и интенсивность при конкретных видах работ. Эргономика исследует не только анатомические и физиологические, но и психологические изменения, которым подвергается человек во время работы. Результаты эргономических исследований используются при организации рабочих мест, а также в промышленном дизайне.
2. Эргономика – междисциплинарная отрасль, использующая знания, методы исследования и технологии проектирования из различных сфер теоретического и практического знания: антропология и антропометрия; гигиена, охрана и научная организация труда; инженерная психология; конструирование; медицина, анатомия и физиология человека; психология труда и когнитивная психология; теории групповой деятельности, проектирования и управления.
3. Эргономика – наука о системах, оперирующая такими понятиями, как антропометрия, биомеханика, гигиена труда, физиология труда, техническая эстетика, психология труда, инженерная психология.
4. Эргономика – наука, изучающая различные предметы, находящиеся в непосредственном контакте с человеком в процессе жизнедеятельности последнего. С этой точки зрения, цель эргономики – разработать такую форму предметов и такие способы взаимодействия с ними, которые были бы максимально удобными для человека.

5. Эргономика – наука, комплексно занимающаяся изучением и проектированием трудовой деятельности с целью оптимизации орудий, условий и процесса труда, а также профессионального мастерства. Её предметом является трудовая деятельность, а объектом исследования системы «человек – орудия труда – предмет труда – производственная среда». Эргономика относится к тем наукам, которые можно различать по предмету и специфическому сочетанию методов, применяемых в них. Она в значительной мере использует методы исследований, сложившиеся в психологии, физиологии и гигиене труда. Проблема состоит в координации различных методических приёмов при решении той или иной эргономической задачи, в последующем обобщении и синтезировании полученных с их помощью результатов. В ряде случаев этот процесс приводит к созданию новых методов исследований в эргономике, отличных от методов тех дисциплин, на которых она возникла.
6. Эргономика – наука, комплексно изучающая особенности и возможности функционирования человека в системах: человек, вещь, среда.
7. Эргономика – наука, комплексно изучающая функциональные возможности человека/группы людей в конкретных условиях их деятельности, связанной с использованием технических средств на производстве и в быту, и являющаяся результатом синтеза различных наук о человеке: гигиены, психологии, анатомии и пр.
8. Эргономика – научная дисциплина, комплексно изучающая человека в конкретных условиях его деятельности, влияние разного рода факторов на его работу.
9. Эргономика – научно-практическая дисциплина, изучающая деятельность человека, орудия, средства его деятельности и окружающую среду в процессе их взаимодействия, с целью обеспечения эффективности, безопасности и комфортности жизнедеятельности человека.
10. Эргономика – научно-прикладная дисциплина, занимающаяся изучением и созданием эффективных систем, управляемых человеком. В данном аспекте эргономика изучает движение человека в процессе производственной деятельности, затраты его энергии, производительность и интенсивность при конкретных видах работ. В основу эргономики легли многие дисциплины от анатомии до психологии, а главной ее задачей является создание таких условий работы для человека, которые бы способствовали сохранению здоровья, повышению эффективности труда, снижению утомляемости, да и просто поддержанию хорошего настроения в течение всего рабочего дня. Как научно-прикладная дисциплина, эргономика подразделяется на микроэргономику, мидиэргономику и макроэргономику.
11. Эргономика – отрасль науки, изучающая человека/группу людей и их деятельность в условиях производства с целью совершенствования процесса, условий и орудий труда. С этих позиций основным объектом эргономики являются системы «человек – машина», в том числе и так называемые эргатические системы. Основным методом исследования – системный подход.
12. Эргономика – отрасль науки, которая изучает движения человеческого тела во время работы, затраты энергии и производительность конкретного труда человека. Область применения эргономики довольно широка: она охватывает организацию рабочих мест, как производственных, так и бытовых, а также промышленный дизайн.

Развитие эргономики

Можно сказать, что эргономика зародилась еще в древности с первых попыток людей улучшить орудия труда или условия жизни. Одно из самых ранних применений эргономика нашла в промышленности. До этого людям приходилось приспосабливаться к машинам и рабочим местам, что не всегда обеспечивало безопасность или эффективность работы. Применение эргономического подхода позволило планировать трудовой процесс и рабочее место так, что выполнение производственных заданий стало безопасным и удобным для большинства работающих. Визуальная информация и предупредительные сигналы – загорающиеся лампочки, звонки, сирены, контрольные устройства являются важными отличительными особенностями производственных предприятий, сконструированных с учетом человеческого фактора. Проектируя панели управления различных машин, специалисты по эргономике принимают во внимание размеры и форму кнопок, рукояток, рычагов, педалей, рулевых колес и т.п. При этом учитывается, сколько силы потребуется приложить, чтобы включить определенное устройство. Человеку должно быть легко и удобно находить, отличать друг от друга и использовать соответствующие приборы. В таких высоко автоматизированных отраслях, как атомная энергетика и нефтепереработка, конструкция контрольных систем жизненно важна для безопасности не только работников самого предприятия, но и жителей окрестных районов.

Термин «эргономика» был принят в Англии в 1949 году, когда группа английских ученых положили начало организации Эргономического исследовательского общества.

В СССР в 20-е годы предлагался термин «эргология», а в настоящее время принят английский термин «эргономика».

В некоторых странах эта научная дисциплина имеет иные названия. В США, например, это «исследование человеческих факторов» (Human Factors (HF) – американское название европейской Ergonomics), а в Германии – «антропотехника».

В России идеи эргономики сформировались еще в конце XIX века в связи с исследованиями И.М.Сеченова, В.М.Бехтерева, В.Н.Мясищева.

Советские ученые Н.А.Бернштейн, С.Г.Геллерштейн, Н.М.Добротворский, Н.В.Зимкин, Н.А.Эппле и др. в 1920–1930-х годах одними из первых в мировой практике осуществили прикладные работы в этой области.

Второе рождение эргономики в России произошло в начале 1960-х. В эти годы в мире стали образовываться национальные эргономические ассоциации и общества. Так в 1961 году была создана Международная эргономическая ассоциация – International Ergonomic Association (IEA).

Юридически оформившись в 1949 году, эргономика претерпела существенные изменения. Так, если 40 лет назад основные работы велись в областях (в порядке убывания приоритетности) антропометрии, физиологии труда, проектирования труда, биомеханики, психологии, то в последнее десятилетие приоритеты эргономики существенно сместились в область безопасности, проектирования труда, биомеханики, напряженности труда, интерфейса "человек-компьютер". Биомеханика и физиология труда не доминируют, как в прошлом, но возник их новый аспект, связанный с расстройствами опорно-двигательного аппарата, обусловленный ростом части людей, работающих на компьютеризированных местах.

Brian Shakel характеризует развитие эргономики по десятилетиям как:

- 1950-е – военная эргономика,
- 1960-е – промышленная эргономика,
- 1970-е – эргономика товаров широкого потребления,
- 1980-е – интерфейс "человек-компьютер" и эргономика программного обеспечения,
- 1990-е – когнитивная и организационная эргономика.

К началу XXI века выделились три главных направления внутри эргономики:

1. Эргономика физической среды, рассматривающая вопросы, связанные с анатомическими, антропометрическими, физиологическими и биомеханическими характеристиками человека, имеющими отношение к физическому труду. Наиболее актуальные проблемы включают рабочую позу, обработку материалов, расстройства опорно-двигательного аппарата, компоновку рабочего места, надежность и здоровье.
2. Когнитивная эргономика связана с психическими процессами, такими как, например, восприятие, память, принятие решений, поскольку они оказывают влияние на взаимодействие между человеком и другими элементами системы. Соответствующие проблемы включают умственный труд, принятие решений, квалифицированное выполнение, взаимодействие человека и компьютера, акцент делается на подготовке и непрерывном обучении человека при проектировании социо-технической системы.
3. Организационная эргономика рассматривает вопросы, связанные с оптимизацией социо-технических систем, включая их организационные структуры и процессы управления. Проблемы включают рассмотрение системы связей между индивидуумами, управление групповыми ресурсами, разработку проектов, кооперацию, групповую работу и управление.

Методы и результаты эргономических исследований

Эргономика опирается на достижения многих наук: психологии, инженерной психологии (изучение и проектирование внешних средств и внутренних способов трудовой деятельности операторов автоматизированных устройств и пользователей ПК), физиологии, медицины, архитектуры и социологии, промышленного дизайна (технической эстетики); использует результаты исследований в области биомеханики (изучение мускульных усилий), антропометрии (отрасли науки, занимающейся измерениями человеческого тела и его частей и имеющей практическое применение в судебно-следственном процессе).

Специалисты в области антропометрии приспособляют конструкцию и дизайн изделий и рабочих мест к телосложению и размерам человека, его физической силе и ограничениям, биологическим потребностям, способности воспринимать информацию и принимать решения, возможностям переносить такие психологические нагрузки, как изоляция и стресс.

Конструирование с учетом потребностей человека включает в себя использование передовых технологий, в частности, тех, что применяются при производстве компьютеров и роботов, а также разнообразных специальных инструментов. Однако некоторые техники, применяемые в эргономике, относительно просты, например, контрольные листки или оценочные формы, с помощью которых собирается информация о том, что

связано с человеческим фактором, включая безопасность или возможный вред для здоровья.

Эргономика часто пользуется плоскими манекенами, воспроизводящими пропорции тела представителей определенных групп людей – высоту в сидячем положении, длину руки и т.п. Используя эти данные, конструкторы создают изделие или рабочее место, подходящие для большинства (около 90%) возможных пользователей.

В дополнение к этому используются компьютерный дизайн, электронные базы данных и другие предоставляемые кибернетикой возможности. Специалисты по эргономике рассматривают людей и предметы, которыми они пользуются, как части одной большой системы. Подобные системы могут включать разнообразные комбинации «человек – инструмент», например, пользователь компьютера.

Эргономика также играет важную роль в дизайне офисного оборудования и планировке помещений. Мебелью – стульями и столами – должно быть удобно пользоваться большинству людей; сиденье стула, например, необходимо делать регулируемой высоты. В офисах, оборудованных компьютерами, мебель должна обеспечивать операторам возможность работать с минимальным напряжением спины, шеи и глаз. Очень важны хорошие освещение и звукоизоляция. Специалисты по эргономике также подчеркивают, что для снижения стресса, фрустрации и состояния тревоги важно, чтобы компьютерные инструкции были легкими для понимания. Исследования показали, что хороший дизайн оборудования и рабочего пространства приносит работнику больше удовлетворения и тем самым обеспечивают более высокую производительность труда. Люди хотят пользоваться изделиями, которые безопасны, легки в употреблении и надежны. Во многих отраслях промышленности для создания привлекательной и надежной продукции специалисты по эргономике сотрудничают с дизайнерами, а также с теми, кто занимается контролем качества и маркетингом.

Конструируя изделие, специалисты по эргономике исходят из того, что со стороны человека ошибки всегда возможны. Если не принимаются меры по их предотвращению, производитель должен нести ответственность за причиненный ущерб. В идеале специалисты по человеческому фактору с самого начала должны участвовать в любом проекте, чтобы предостеречь против возможных опасностей, пока еще продукт существует лишь в виде наброска на чертежной доске. Эргономисты помогают в разработке и испытаниях изделий, предоставляя информацию о том, как потребитель может реагировать на товар и как тот нужно изменить с учетом этой реакции.

Специалисты в области эргономики разрабатывают товары для тех, чьи физические возможности ограничены, – престарелых, слепых, глухих. Такая продукция может оказаться полезной и остальным потребителям.

Определение дизайна

1. Дизайн (от англ. Design – проектировать) – художественное конструирование предметного мира; разработка образцов рационального построения предметной среды.
2. Дизайн – это творческий метод, процесс и результат художественно-технического проектирования промышленных изделий, их комплексов и систем, ориентированного на достижение наиболее полного соответствия создаваемых объектов и среды в целом возможностям и потребностям человека, как утилитарным, так и эстетическим.

3. Дизайн – творческая деятельность, целью которой является определение формальных качеств промышленных изделий. Эти качества включают и внешние черты изделия, но главным образом те структурные и функциональные взаимосвязи, которые превращают изделие в единое целое как с точки зрения потребителя, так и с точки зрения изготовителя. Дизайн стремится охватить все аспекты окружающей человека среды, которая обусловлена промышленным производством.
4. Дизайн – творческий процесс создания вещи, в котором эстетика определяет содержимое (суть), а технологии форму вещи.
5. Дизайн – замысел, умысел, план, цель, намерение, творческий замысел, проект и чертеж, расчет, конструкция; эскиз, рисунок, узор, композиция.
6. Дизайн – специфический ряд проектной деятельности, объединивший художественно-предметное творчество и научно обоснованную инженерную практику в сфере индустриального производства.
7. Дизайн – средотворение и сохранение среды.
8. Дизайн – проектная художественно-техническая деятельность по разработке промышленных изделий с высокими потребительскими свойствами и эстетическими качествами, по формированию гармоничной предметной среды жилой, производственной и социально-культурной сфер.
9. Дизайн – проектная художественно-техническая деятельность (1) по разработке промышленных изделий с высокими потребительскими свойствами и эстетическими качествами, (2) по формированию гармоничной предметной среды жилой, производственной и социально-культурной сфер, (3) по формированию информационной среды.
10. Дизайн – в широком смысле: художественное конструирование предметного мира; разработка образцов рационального построения предметной среды; в узком смысле: творческая деятельность, целью которой является определение формальных качеств промышленных изделий, в том числе: внешних черт изделия; и особенно структурных и функциональных взаимосвязей, которые превращают изделие в единое целое с точки зрения потребителя и с точки зрения изготовителя.

Особенности дизайна

Объекты дизайна – промышленные изделия, элементы и системы городской, производственной, жилой среды; визуальная информация; функционально-потребительские комплексы и пр. Соответственно различают дизайн промышленных изделий, среды, графический, социально-культурной, образовательной сферы и пр.

Объектом дизайна может стать практически любое новое техническое промышленное изделие в любой сфере жизнедеятельности людей, где социально-культурно обусловлено человеческое общение.

Культурный статус дизайна заключается в изначальном присутствии элементов дизайна в любой человеческой деятельности.

Дизайн как дисциплину можно разделить на

- *художественное конструирование* – практика дизайна – создание вещного мира сугубо с точки зрения эстетики восприятия (внешние проявления формы);
- *техническая эстетика* – теория дизайна – наука о дизайне, учитывающая все аспекты, и прежде всего конструктивность (ранний этап становления),

функциональность (средний), комфортность ее производства, эксплуатации, утилизации и т. д. (современное понимание).

В середине XX века в профессиональном лексиконе для обозначения формообразования в условиях индустриального производства употреблялось понятие «индустриальный дизайн». Тем самым подчеркивалась его неразрывная связь с промышленным производством и конкретизировалась многозначность термина «дизайн». И многие трактаты по истории дизайна того времени в заголовках содержали уточняющие «индустриальный дизайн». Затем в конце XX века проектно-художественную деятельность в области индустриального формообразования стали называть более кратко – «дизайн». Отчасти это связано и с тем, что общество вступило в фазу постиндустриального и произошли значительные перемены и в целеустановках «индустриального дизайна».

Основные категории дизайна: образ, функция, морфология, технологическая форма, эстетическая ценность, студия дизайна.

Основной метод дизайна – художественно-образное моделирование объекта дизайн-проектирования посредством композиционного формообразования. Оно базируется на результатах анализа утилитарных и эстетических запросов и предпочтений определенных групп потребителей, с учетом ситуации и среды использования и восприятия объекта, а также анализа функции объекта (как средства предметного обеспечения соответствующих потребностей), конструкционных и отделочных материалов и технологии изготовления изделий, обусловленной возможностями конкретного предприятия.

Эргодизайн

Эргономика опирается на объективное, измеримое и рациональное, а дизайн – на субъективное, с трудом поддающееся измерению и иррациональное. И то и другое существенно влияет на проектирование. Возникает необходимость в интеграции данных понятий.

Эргодизайн – комплексная научно-практическая деятельность по формированию среды жизнедеятельности человека и её элементов, реализующая требования и рекомендации эргономики и дизайна.

Накопленные наукой и практикой факты позволяют рассматривать эргодизайн не только и не столько как оптимизирующую проектную деятельность (дизайн с учётом эргономики), сколько как научную. Предметом эргодизайна как научного направления может стать динамическая топология и геометрия предметной среды жизнедеятельности человека. Практическим результатом в таком случае будет не просто объединение дизайна и эргономики, а разработка новых принципов и методов проектирования с учётом реального внутреннего и внешнего мира человека.

Эргодизайн образовательного пространства

Эргономика, как и любая наука, развивается: расширяются границы за счёт увеличения сферы её влияния и интеграции знаний других наук.

На современном этапе развития цивилизации есть смысл говорить об эргодизайне в сфере образования и связывать его с процессом проектирования образования.

В институте педагогических инноваций РАО создана научная лаборатория «Проектирование в образовании».

В научно-исследовательском институте высшей школы существует отдел анализа и проектирования высшего образования. Его сотрудник Ю.Г.Фокин разработал проект индивидуально адаптируемого пространства образовательных возможностей.

Культурно-исторический подход стал основой создания проекта образовательного пространства средней школы, авторами которого являются И.Д.Фрумин и Б.Д.Эльконин.

Исследования А.А.Криулиной посвящены образовательному пространству высшей школы и профессиональной культуре учителя. Ею сформулированы эргономические принципы проектирования компонентов образовательного пространства, ориентированные на эстетичность и функциональный комфорт всех участников образовательного процесса. Описывая структуру образовательного пространства высшей школы, Криулина А.А. выделяет следующие основные его компоненты:

1. искусственную рабочую (для преподавателей)/учебную (для студентов) среду,
2. информационную среду
3. социальную среду
4. внутреннюю среду всех участников образовательного процесса.

Отмечая качественную разнородность основных компонентов образовательного пространства, Криулина А.А. относит искусственную среду и информационную среду к физической реальности, а социальную среду и внутреннюю среду – к психической реальности.

Проектирование объектов физической реальности в отечественной и мировой науке эргодизайна разработано более чем достаточно, накоплен богатый опыт в этой сфере дизайнерской практики.

Составным элементом деятельности по преобразованию психической реальности образовательного пространства является ее проектирование.

Криулина А.А. ставит следующий важный вопрос: о качественной специфике содержания проектной деятельности в отношении физической и психической реальностей.

«До обсуждения предполагаемого различия, – пишет А.А.Криулина, – отметим, что оба вида проектной деятельности характеризуются той специфической продуктивной функцией, которая вообще отличает деятельность проектирования от многообразия других. Впервые эту специфику выделил О.И. Генисаретский, обозначив ее как функцию «темпорального проецирования значащих, идеализированных структур (осознания, культуры, природы) в окружающую человека предметную среду, в силу чего среда последовательно структурируется, а составляющие ее приобретают порождаемые в проектной деятельности структурные свойства». В этой же работе дано определение дизайна как деятельности «средотворения и сохранения среды». И если это определение справедливо для деятельности проектирования объектов физической реальности, то нет никаких оснований для его использования в описании деятельности проектирования психической реальности. Попробуем обосновать данное предположение. Для этого обратимся к оценкам труда педагога, учителя, воспитателя некоторыми представителями религиозного и светского образования. Из них можно составить цепочку в чем-то сходных между собой аналогий. Так, известный в России священник, государственный деятель и

публицист, выпускник Санкт-Петербургской духовной академии, блистательный проповедник Г.С. Петров подверг резкой критике превращение учительства в ремесленничество. Излагая свои взгляды на проблемы школы, он сравнивал педагога по призванию с художником «не меньшей величины, если не большей, чем Шекспир, Рафаэль, Торвальдсен, Канова...», а школу – с художественной студией К.Д. Ушинский считал педагогику первым и высочайшим из искусств, имея в виду ее стремление к выражению совершенства в самой природе человека.

И.С. Кон, сравнивая работу воспитателя со скульптором, уточнял, что это, скорее, скульптор по дереву вроде Коненкова или Эрзя. При этом он отмечал тонкую специфику данного вида художественного творчества. По его мнению, такой художник осуществляет свой творческий замысел «не вопреки материалу», а выявляя его собственные возможности». На наш взгляд, указание на аналогичную тонкость содержится в размышлении Патриарха Московского и Всея Руси Алексия о задачах религиозного образования. Одну из задач он видит в духовном преобразовании человека, которое сравнивает с работой реставратора икон: «тёмный лик надо очистить от наслоений и явить миру изначальную красоту и сияние красок и линий, гармонию лика».

Отметим, что оба высказывания содержат однокоренные глаголы «являть» и «выявлять». Они-то и означают специфику процесса проектирования психической реальности, в том числе и всех внешних ее проявлений. Именно выявлять, а не создавать, не формировать, не лепить, как продолжают утверждать авторы некоторых педагогических инноваций. Согласно христианскому взгляду на человека и образование, «образовать человека.. это значит выявить в нем определенный образ» Сходство задач светского и религиозного образования в «заботе... о защите подлинно человеческого в человеке», отмеченное Патриархом Московским и Всея Руси Алексием, дает основание считать их и задачами высшего педагогического образования.

Итак, обобщение аналогий разных авторов в отношении сходства образования и искусства позволяет предположить, что если в сфере физической реальности *проектная культура* ориентирована на средотворение и сохранение среды, то в сфере психической реальности – на выявление и сохранение изначальной красоты человеческих отношений и качеств самого человека, и также всех их внешних проявлений. Из этого определения следует, что в данном исследовании первой ориентации целесообразно придерживаться при разработке дизайн-проектов искусственной рабочей/учебной среды, материализуемых компонентов информационной среды. Принципиально иную ориентацию на выявление изначальной красоты внутреннего мира людей – следует реализовать в процессе создания проектов нематериализуемых компонентов информационной среды, социальной среды и внутренней среды всех участников образовательного процесса.

Весьма специфичной является деятельность проектирования внутренней среды. Выявить эту специфику помогли два противоречивых мнения по вопросу о ее границах. С одной стороны, по свидетельству О.И. Генисаретского, в процессе обособления проектной деятельности складывалось представление о том, что проектировать можно все. С другой стороны, в одной из дискуссий за «круглым столом» наличие таких безграничных возможностей было подвергнуто сомнению высказыванием В.М. Розина о том, что человека проектировать невозможно. Примерить эти две крайние точки зрения помогла одна идея из теории мифов А.Ф. Лосева.

Рассматривая миф, как чудо, и полагая, что одним из чудесных явлений в нашей жизни может стать «совпадение случайно протекающей эмпирической истории личности с её идеальным заданием», великий мыслитель отмечал, что в личности существуют два плана.

«Несомненно, это есть планы внешнеисторический в внутреннезамысленный, как бы план заданности, преднамеренности и цели».

Принимая во внимание тезис А.Ф. Лосева, следует говорить не о проектировании внутренней среды человека, а скорее о её самопроектировании. По А.Ф. Лосеву, внутренний план личности это «личность как идея, как принцип, как смысл всего становления, как неизменное правило, по которому равняется реальное протекание». Реальное протекание – и есть, в понимании А.Ф. Лосева, внешнеисторический план или «алогическое становление, сплошно и непрерывно текучее множество-единство, абсолютная текучая неразличимость и чисто временная длительность и напряженность». Заметим также, что самопроектирование будем понимать как предпосылку самосовершенствования человека в широком смысле – самоделания, самосозидания, самодостраивания. самосотворения о др. И, наконец, существует внешнее проявление результатов самосовершенствования в виде самовыражения, саморегуляции, самоактуализации и др.

Вопрос о проектировании психической реальности остаётся открытым. В связи с этим требует осмысления, переосмысления и решения проблема проектирования образовательного пространства субъекта образовательного процесса.

Проектирование образовательного пространства субъекта

В качестве субъектов образовательного процесса будем рассматривать менеджера образовательного процесса, обучающего и обучающегося.

С точки зрения менеджера образовательного процесса образовательное пространство представлено следующими компонентами:

1. искусственная рабочая/учебная среда,
2. информационная среда,
3. социальная среда,
4. внутренняя среда всех участников образовательного процесса.

С точки зрения обучающего образовательное пространство представлено компонентами:

1. искусственная рабочая среда,
2. информационная среда,
3. социальная среда,
4. внутренняя среда.

С точки зрения обучающегося образовательное пространство представлено:

1. искусственной учебной средой,
2. информационной средой,
3. социальной средой,
4. внутренней средой.

В первую очередь нас будет интересовать процесс проектирования образовательного пространства менеджером образовательного процесса.

Критерии эффективности дизайн-проекта образовательного пространства

Прежде чем перейти к конкретной работе над дизайн-проектом образовательного пространства необходимо решить вопрос: по каким критериям оценивать эффективность окончательных результатов дизайнерской деятельности?

Выбор критериев необходим для *проектирования*, так как выбранные критерии составят основу поиска, оценки и применения необходимой информации.

«Один из этих критериев содержится в концепции В.Ф.Сидоренко об эстетике дизайнерского творчества, основной смысл которой заключается в идее сопряжения художественности и проектности в дизайне, что означает культуросообразность проектирования и проектосообразность культуры. Следовательно, оценивать конечные результаты проектирования компонентов нового образовательного пространства можно по тому, насколько они удовлетворяют требованиям эстетики – красоте, гармонии, мере. Уточнить понимание данного критерия помогает точка зрения Н.А. Бердяева, который считал, что «красота является целостной, а не только эстетической оценкой, поскольку красота есть конечная цель мировой и человеческой жизни».

...Эстетика дизайнерского творчества как критерий эффективности применима и для проектируемых компонентов образовательного пространства, относящихся к физической реальности, и для компонента под названием «социальная среда». Распространимость этого критерия на внутреннюю среду образовательного пространства можно обосновать, обращаясь к одному из смыслов красоты, присутствующих в анализе этой категории Н. А. Бердяева: «Красота есть предельный идеал, из которого изгнана всякая дисгармония, всякое уродство, всякая низость»¹⁵.

Второй критерий содержится в концепции функционального комфорта Л.Д.Чайновой и нашел широкое применение в эргономических исследованиях под её руководством. В них многократно было проверено положение о том, что ведущим функциональным состоянием работающего человека является напряженность (продуктивная и непродуктивная), которую можно использовать в качестве индикатора степени соответствия средств и условий труда функциональным возможностям человека.

По мнению авторов последнего исследования, напряжённость сопровождает любую целенаправленную и эффективно выполняемую деятельность. Это означает, что второй критерий предполагает такое проектирование компонентов нового образовательного пространства, которое позволит обеспечить функциональный комфорт всем участникам образовательного процесса. Итак, в качестве обобщенных критериев для оценки эффективности дизайн-проектов нового образовательного пространства предлагается

использовать:

1. Состояние функционального комфорта всех участников образовательного процесса – эргономический критерий, принципиальный в исследованиях рекомендациях по эргономике.
2. Эстетику конечных результатов проектирования – эстетический критерий, вытекающий из природы дизайнерского творчества.

Введенные критерии открывают возможность обозначить общий замысел дизайн-проекта нового образовательного пространства: необходимо найти такие принципы

проектирования, которые позволят в отношении каждого его компонента осуществить переход от их неэстетичности и функционального дискомфорта к красоте и функциональному комфорту» .

Дизайн-проект образовательного пространства субъекта

Проектирование образовательного пространства

В современном педагогическом образовании возникает потребность проектирования образовательных пространств, нацеленное на решение задач развития, преобразования, совершенствования, разрешения противоречий в современных образовательных системах.

Педагогическое проектирование определяется исследователями как: практико-ориентированная деятельность, целью которой является разработка новых, не существующих в практике образовательных систем и видов педагогической деятельности (образцы будущих программ, учебников и т.д.); новая развивающаяся область знания, способ трактовки педагогической деятельности (А.П. Тряпицына); прикладное научное направление педагогики и организуемой практической деятельности, нацеленное на решение задач развития, преобразования, совершенствования, разрешения противоречий в современных образовательных системах (Е.С. Заир-Бек); способ формирования и трансляции педагогической и научно-исследовательской деятельности (Н.А. Масюкова); процесс создания и реализации педагогического проекта; специфический способ развития личности; технология обучения.

Проект – это ограниченное по времени, целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией.

Современный интерес к проектам в менеджменте обусловлен изменениями во внешней среде, которые во многом определяются внутренними факторами. Основными двигателями развития области управления проектами стали растущая глобализация, инновационность и информационность, в соответствии с которыми любая закрытая система является абсолютно неконкурентоспособной.

Это необходимо отметить как специфическое требование к включенности проекта в более широкий контекст внешней среды. При этом любое действие, вне контекста внешней системы и, одновременно, без учёта внутренних факторов самой образовательной системы не является проектом. Например, проект изменения формы обучения учащихся (внутренний фактор), безусловно, рассматривается в контексте возможных последствий (рисков и эффектов) в системе всего образовательного процесса и даже в социальной среде окружения школы. Во всём мире это требование оценки результативности действия с позиции оценки его воздействия на окружение получило название экологической парадигмы и стало основой концепции устойчивости развития.

Вместе с тем, эти же особенности (обоснованный риск, экономия ресурсов и поиск уникальности) определили возможность принципиально нового видения и реализации проектной деятельности. Они обусловили невозможность управления развитием открытой системы на основе детерминистской парадигмы. Основу нового подхода в управлении составила теория самоорганизации систем или синергетика: открытая система, взаимодействуя с внешним миром, находится в состоянии флуктуации; приоритетной причиной необходимости роста флуктуаций становится комплекс непривычных воздействий. Наличие флуктуаций – показатель хаоса внутри системы. Флуктуации могут оказаться столь сильными, что возникает необратимость развития: прежняя система либо

качественно изменяется, либо вообще разрушается, то есть входит в зону бифуркации. Зона бифуркации характеризуется принципиальной непредсказуемостью, но в ней существует так называемый «веер возможностей» – достаточно предсказуемые, но разнообразные направления развития. Решающую роль в выборе пути в зоне бифуркации может сыграть даже мельчайший фактор. Это явление в описании способов инициирования процессов самоорганизации открытых систем раскрыто в принципе резонанса. В соответствии с этим принципом эффективны слабые резонансные воздействия на управляемую систему. Внешние воздействия совпадают (резонируют) с внутренними механизмами самоорганизации. Зная механизмы самоорганизации, можно сознательно ввести во внешнюю среду соответствующее воздействие («уколоть» внешнюю среду в нужных местах «изнутри») и тем самым направить её движение. Но направить не куда угодно, а в соответствии с потенциальными возможностями самой среды. Управление такой открытой системой включает в себя реализацию плана, который играет роль внешнего стимула, одного из резонансных воздействий на сложную систему самоуправляемого развития. План инициирует работу всех структурных подразделений, способствует потенциально зреющего наружу, его логическому оформлению. В соответствии с этой концепцией эффективность проекта заключается в искусстве наносить «булавочные уколы», приводящие к глобальной перестройке сложных систем.

В соответствии с законами синергетики, в такой объединённой области управления устанавливается новый, более высокий темп развития. Целое развивается быстрее составляющих его частей. При этом существенную роль играет согласованности действий, кооперация усилий для объединение в единое целое, особенно когда речь идёт о такой сложной системе, как образование. В связи с этим становится важным процесс вовлечения управляемых в процессы их собственного развития для создания нового целого.

В последнее время стало осознаваться уникальное соответствие проекта особенностям поведенческой модели управления. Эффективное выполнение проекта предполагает формирование команды, индивидуальную инновационность в деятельности и ответственность каждого члена команды, социальную ответственность действий команды за результаты проекта. Использование проекта на практике демонстрирует его образовательный и психосоциальный потенциал в профессиональной группе и обществе в целом.

Обобщение различных определений проекта позволяет выделить его основные характеристики:

1. инновационность,
2. конкретная цель и результат,
3. определённая продолжительность выполнения (начало, конец),
4. ограничения по ресурсам,
5. участие разнообразных специалистов,
6. командная работа (часто независимо от формальной структуры организации).

Опираясь на выделенные характеристики можно дополнить содержание проекта более широким его описанием, выделив следующие основные признаки:

1. изменения – характеризуют целенаправленный процесс перевода системы из существующего в желаемое состояние, описываемое в терминах целей проекта;
2. временная ограниченность, продолжительность цели и реализации проекта;
3. наличие ограниченного бюджета;
4. ограниченность требуемых ресурсов;

5. неповторимость;
6. новизна;
7. комплексность;
8. правовое и организационное обеспечение;
9. разграничение – наличие чётко определённых границ связей с внешней средой с одной стороны и отделение от других проектов и мероприятий – с другой.

Структура проекта состоит из трёх разделов:

1. желаемый образ системы (организации) в будущем;
2. анализ потенциала развития системы (организации) в соответствии с желаемым образом;
3. инструментарий перевода системы из актуального состояния в желаемое.

Обладая единой структурой, проект рассматривается одновременно в трёх плоскостях своего существования:

1. Проектирование – разработка проекта как модели целеполагающего результата и как деятельностно развёрнутой цели изменения системы – уровень принятия управленческого решения по проекту. Структура проекта и его содержание построены в этой плоскости таким образом, что служат объективному обоснованию управленческого решения о необходимости реализации идеи, заявленной в проекте, на практике.
2. Управление проектом – реализация проекта на практике от уровня планирования до уровня достижения заявленного результата. В этой плоскости структура проекта соответствует основным функциям управленческой деятельности.
3. Системный эффект проекта. В этой плоскости структура проекта помогает выстроить уровень исполнения проекта, который представляет собой систему деятельности проектной группы (постоянная структура с постоянным составом) и рабочих групп (непостоянная структура с переменным составом).

Любой проект обладает единой структурой в соответствии со своим предназначением в развитии системы. Это предназначение заключается в том, что проект предлагает инновационные цели развития системы, опираясь на существующие возможности системы, и описывает совокупность действий, необходимых для перевода системы из одного состояния в другое.

Одной из главных задач проектирования является снижение неопределённости будущего, что достигается, в частности, путём артикуляции, обсуждения, прояснения, согласования действий всех заинтересованных субъектов развития. Поэтому концепция (желаемый образ) образовательного учреждения может быть разработана только в многостороннем и конструктивном диалоге всех субъектов образовательного процесса.

В концепции на основе заложенной идеи предлагается единое понимание того:

- кто является субъектом реализации проекта или кто имеет право пользоваться проектом для организации своей деятельности;
- что/кто является объектом воздействия со стороны проекта, и каковы их особенности и тенденции развития;
- каково наличие и возможность использования различных средств или ресурсов для реализации проекта;
- какие технологии, методы, приёмы могут использоваться в проекте;

- каковы условия или принципы реализации проекта;
- что является желаемым результатом (целью) проекта и по каким критериям можно его оценить;
- как происходит координация и управление деятельностью различных субъектов по достижению общей цели;
- каковы последствия реализации проекта в системе и в целом в окружающей среде.

Проектирование работы

Проектирование искусственной рабочей/учебной среды менеджером образовательного процесса предполагает в первую очередь проектирование разного вида работ участников образовательного процесса.

Проектирование работы предполагает получение ответа на вопросы: что делается и как делается. Оно включает в себя анализ работы и описание ее содержания, а также требований к ней и её окружению. Для описания работы используется система параметров, включающая в себя масштаб, сложность и отношение к работе.

Существуют различные модели проектирования работы. *Модель построения работы* исходит из того, что *работа* – это специализированная, закреплённая за отдельным исполнителем операция. *Модель расширения масштаба* работы предполагает, что работа может включать в себя несколько операций или задач. *Модель ротации* базируется на идее перемещения работника с одного места на другое. *Модель обогащения работы* предполагает, что наряду с исполнительскими функциями работник наделяется определенными правами по управлению выполнением данной работы. *Модель социотехнической системы* уделяет основное внимание групповой форме организации работы на основе оптимизации отношений между социальной и технической системами.

Проект как стратегия управления образовательным учреждением

Образовательное пространство для каждого участника образовательного процесса (менеджер образовательного процесса, педагог, обучающийся) принимает вполне определённые, а зачастую, индивидуальные формы и очертания. В случае, когда все участники образовательного процесса «сходятся в некоторой точке образовательного пространства» с целью реализации присущих им функций образовательного процесса, их «образовательные пространства пересекаются» и имеет смысл говорить об пространстве образовательного учреждения/образовательной организации.

Проектирование организации, обеспечивающее установление взаимодействия между членами организации с учетом выполненных ими работ, проявляется в статическом виде как структура организации и в динамическом виде как процессы, протекающие в организации.

Проектирование организации находится под влиянием нескольких групп факторов, основными из которых являются внешняя среда, технология работы, стратегический выбор и поведение работников.

Проектирование организации отражает разделение труда и взаимозависимость работ. Выделяются четыре типа взаимозависимости работ: складывающаяся, последовательная, связанная и групповая.

Связь проектирования организации со стратегическим выбором проявляется в том, что при проектировании организации большую роль играет то, какую идеологию ведения дела исповедует руководство организации, а также то, как и на какого потребителя ориентирована организация и на каком рынке она собирается работать.

Проектирование организации связано с принятием решения по таким вопросам, как определение степени специализации, установление оптимального масштаба управляемости, установление связей, уровней иерархии, распределение прав и обязанностей, установление пропорции между степенью централизации и децентрализации, а также дифференциации и интеграции.

На основании вышеизложенного определены следующие направления проектирования учреждения, как некоторой «точки» образовательного пространства

1. Актуальность концепции образовательного учреждения
2. Теоретико-методологические основы развития образовательного учреждения
3. Базовые ценности развития образовательного учреждения
4. Основные результаты деятельности образовательного учреждения
5. Сценарии развития образовательного учреждения
6. Базовые цели развития образовательного учреждения
7. Социальная миссия образовательного учреждения
8. Образ выпускника образовательного учреждения
9. Образ преподавателя образовательного учреждения
10. Основные направления развития содержания образовательного процесса
11. Профильное и дополнительное образование
12. Изменение в системе управления образовательного учреждения; краткое описание инфраструктуры развития образовательного учреждения
13. Внешние связи образовательного учреждения
14. Ресурсное обеспечение реализации концепции
15. Основные направления (проекты) реализации концепции

Рассмотрим подробнее некоторые дизайн проекты (с другими проектами можно ознакомиться, изучая хрестоматийный [материал](#)).

Дизайн-проект подготовки специалиста для общественного рынка труда

Условия существования человечества в эпоху XXI века требуют перехода к новой стратегии развития общества на основе знаний и высокоэффективных технологий. Поэтому формирование перспективной системы образования, соответствующей этой цели, является сегодня одной из важнейших проблем развития мирового сообщества.

Социально-экономический анализ и прогнозы показывают, что сегодня преуспевают, и будут преуспевать страны с конкурентоспособной экономикой, которая зависит от конкурентоспособной рабочей силы и которую может создать только конкурентоспособная система образования.

Воспроизводство рабочей силы в настоящее время – это, прежде всего, формирование развитой личности с адекватной культурой и этикой труда. На крупных предприятиях все большее внимание уделяется многопрофильности подготовки специалистов. Междисциплинарный подход к обучению и образованию обусловлен возрастанием интеграции знаний в процессе производства. Такой подход способствует формированию у обучаемого широты взглядов, помогает ему понимать и решать общие проблемы,

объективно оценивать все новое, а также учит формулировать проблему, прогнозировать возможные последствия того или иного нововведения.

В сфере высшего профессионального образования высокоразвитых стран следует отметить следующие позитивные процессы и инновации, которые требуют внимательного изучения и разработки соответствующих дизайн-проектов:

1. развитие макроструктуры «образование – наука – производство»;
2. подготовка кадров высшей квалификации в базовых вузах инновационно-исследовательской направленности;
3. развитие непрерывного образования.

В статье *Анализ российского образовательного рынка для международного сотрудничества* (Авторы: Савиных В.П., Фукин В.А., Князева М.Д., Машников Н.Н., Афанасьев В.А.), опубликованной в журнале «Университетское управление» (2004, №1(29), С. 21-35) авторы предлагают дизайн-проект подготовки специалиста для общественного рынка труда. В качестве основы успешной реализации проекта они рассматривают эффективное взаимодействие двух сфер: (1) макросферы, представленной государством и всей системой образовательных структур и их взаимоотношений, (2) социально-производственной сферой.

Дизайн-проект формирования конкурентоспособности будущего специалиста

В статье *Анализ российского образовательного рынка для международного сотрудничества* (Авторы: Савиных В.П., Фукин В.А., Князева М.Д., Машников Н.Н., Афанасьев В.А.), опубликованной в журнале «Университетское управление» (2004, №1(29), С. 21-35) авторы предлагают дизайн-проект формирования конкурентоспособности будущего специалиста на основе требований мирового сообщества. Особое внимание авторы уделили проектированию социальной и внутренней среды (самопроектированию) образовательного пространства будущего специалиста.

Дизайн-проект индивидуальной образовательной программы старшеклассника

Проектированию образовательных программ (основного компонента образовательного пространства) посвящено множество исследований. Так, при разработке дизайн-проекта Т.Ивошина использовала следующие положения.

«Отличительным признаком организации образования старшеклассников в деятельностной парадигме является смещение акцента с идеи освоения учебной программы на идею создания, проектирования индивидуальной образовательной программы учащимся в соответствии с лично значимыми для него профессиональными предпочтениями. Старшеклассник становится соучастником образовательного процесса на основании сформированной у него в младшей школе потребности в самоизменении, мотивации саморазвития и при условии освоения им проектирования в основной школе. Это есть начальная точка подлинного образования. В

проявлении способности к самоизменению и выражается субъектная позиция человека. Для раскрытия понятия «субъектность» ключевым является слово инициативность, которая подразумевает признание авторства инициативного действия, так как инициатор является исполнителем своей, задуманной им деятельности. А это одновременно означает принятие на себя ответственности за свои действия. Таким образом, инициативность через признание авторства становится рычагом, механизмом формирования личностной зрелости и средством ее диагностики, то есть по инициативным действиям можно судить о становлении и развитии личностной зрелости, гражданской позиции.

Для того, чтобы старшеклассник проявлял и имел возможность социальной апробации субъектной позиции, он должен стать автором той деятельности, которую исполняет, то есть автором своей (индивидуальной) образовательной программы. Справедливость психологических рассуждений очевидна, но возникает вопрос о правовых и организационно-педагогических основаниях проектирования индивидуальных образовательных программ.

В Законе Российской Федерации "Об образовании" отмечается, что разработка и утверждение образовательных программ отнесены к компетенции образовательного учреждения, но при этом Закон устанавливает образовательный минимум содержания образовательной программы, который определяется государственным образовательным стандартом. Таким образом, Закон позволяет определить содержание образовательной программы на уровне образовательного учреждения (статьи 9, 32). Данная правовая норма обеспечивает возможность реализации конкретного социального заказа, адресованного образовательному учреждению, в котором могут и должны быть учтены интересы конкретных учащихся и педагогические возможности конкретных школ. Тогда проектирование образовательной программы может быть представлено как процесс согласования образовательных стандартов с социальным заказом (в том числе и с индивидуальными профессиональными предпочтениями) и педагогическими возможностями образовательного учреждения.

Поскольку содержание российского образования в значительной степени связано со спецификой развития российского общества, то, как следствие, изменяются и требования к характеру профессиональной подготовки специалистов, главное из которых – профессиональный универсализм. В связи с этим архаичной выглядит ориентация учащихся, но в большей степени их родителей, на успешность в учебном предмете при выборе профессии. Чтобы избежать этого, профессиональный выбор старшеклассников, их профессиональное самоопределение должно быть апробировано до окончания ими школы. Это основа идеологии старшей школы.

Для понимания построения образовательного пространства старшей школы необходимо обратиться к психологическим особенностям 15-17-летнего возраста. Этот период развития определяется и как старший подростковый, и как ранняя юность, но по сути это возраст, когда завершается формирование целостной идентичности, которая есть процесс самоопределения, по мысли Э.Эриксона. «Человек, сформировавший идентичность, оказывается самостождественным, он остается самим собой независимо от ситуации действия, но он одновременно и адекватен ситуации, не теряя при этом своего лица". На этом возрастном этапе происходит становление субъекта собственного развития». Кульминационной точкой развития является момент, когда заканчивается освоение новых способов взаимодействия и начинается развитие внутри общности, строится личностная, собственная позиция в культуре и истории. Но при этом обязательно следует отметить, что перечисленные здесь особенности развития индивида являются «нормативно-потенциальными» и «далеко не всем людям удается достичь этих высших ступеней

развития». Такова психология взрослости в кратком обзоре ее становления, которую необходимо, как нам кажется, признавать для построения образовательной среды старшей школы, если мы хотим, чтобы она была развивающей.

В психологии развития описаны различные модели становления взрослости, модели переходного возраста. Мы обратимся к тому утверждению, что модель перехода предполагает планирование жизненных перемен заранее, и это позволяет человеку быть способным справиться с ними. То есть речь идет об особом рода рефлексии, взгляде на собственную жизнь, которые позволяют находить позитивные решения на кризисных этапах развития. Раскрывая становление взрослости через наличие в культуре более масштабных форм общности, В.И. Слободчиков и Г.А. Цукерман представляют кризис юности как «разрыв» идеала и реальности, с одной стороны, и кризис взрослости как «разрыв» личного и общественного смыслов жизни. Таким образом, обращение к исследованиям возрастных кризисов помогает нам не сужать особенности возраста до поведенческого синдрома «трудности воспитания» и позволяет определить полноту организационных форм и способов педагогической деятельности в пространстве старшей школы.

Наиболее эффективной организационной формой образовательного процесса в основной и старшей школе, как показала практика, является так называемое погружение в различных его вариантах: учебно-предметном, научно-предметном, социально-проектном. Сущность, основная задача организации режима погружения состоит в создании условий не только для проектирования, но и реализации индивидуальных образовательных программ. На сегодняшний день мы можем констатировать больше проблем, чем вариантов их решения. Поэтому описание работы в старшей школе, построение пространства, развивающей образовательной среды старшеклассников точнее было бы определить как проектный, еще только апробируемый вариант.

Для того, чтобы развитие старшеклассников состоялось, необходимо обеспечить им свободу в выборе образовательных программ, соответствующих индивидуальным познавательным стратегиям. Проектирование образовательных программ, согласно личностно значимым профессиональным предпочтениям, возможно обеспечить за счет вариативного компонента базисного учебного плана. Но главная образовательная задача старшей школы состоит все-таки в апробации и реконструкции собственной программы образования, в создании условий для осознания необходимости коррекции программы самообразования и поиске вариантов, наиболее эффективных путей ее реализации. Сделать это можно через различные творческие мастерские и производственные стажировки, что составляет специальную организационно-педагогическую задачу».

Дизайн-проект этнорегиональных образовательных пространств вуза

Щербина Е.Н. старший преподаватель Ростовского государственного педагогического университета исследует особенности проектирования этнорегиональных образовательных пространств педагогического вуза.

Выбор объекта проектирования она обуславливает следующим образом. «Ориентация образовательной политики на социальные и этнокультурные особенности регионов определила приоритеты развития образовательного процесса в субъектах современной России. Легитимированная Законом РФ «Об образовании» регионализация выступила системообразующей идеей реформирования отечественного образования, основой формирования и развития регионального образовательного пространства. Становление и развитие этнорегиональных систем в условиях трансформации российского общества и

необходимость сохранения образовательного пространства страны стали важным социокультурным и педагогическим явлением, требующим своего научного исследования.

В системе непрерывного образования повышается роль начальной школы как его фундамента и института социализации нации, расширяются функции учителя начальной школы как транслятора этнорегиональной культуры, что, в свою очередь, актуализирует поиск путей и условий его подготовки на этнорегиональной основе.

Инновационные процессы в начальном образовании свидетельствуют о том, что практические работники уже стали создавать среду воспитания на основе ценностей этнорегиональной культуры. В образовательное пространство начальной школы вводятся факультативные курсы народоведения, родинovedения, регионovedения, проводятся народные праздники, создаются кружки и студии и пр. Однако, ориентация педагогов на национально- региональный компонент сводится часто к внешней, атрибутивной стороне культуры, что превращает образовательные учреждения в «этнографические» ансамбли.

Это обусловлено неподготовленностью учительства к трансляции этнорегиональной культуры, что актуализирует поиск путей и условий приобщения к ценностям этнорегиональной культуры в образовательном пространстве педагогического вуза. Актуальной задачей современной педагогической науки и практики является обеспечение начального образования кадрами нового поколения педагогов, представляющих российскую культуру на высоком уровне духовности и нравственности, способных и готовых к возрождению позитивных традиций этнорегиональной культуры, к сохранению, воспроизведению и развитию традиционных для российской культуры системы ценностей и приоритетов.

Особого внимания заслуживает учитель, уже включённый в реальный педагогический процесс, повышающий уровень профессиональной компетенции в системе заочного педагогического образования. Но эта категория студенчества остаётся на периферии внимания педагогической науки и практики.

Анализ содержания учебных планов и программ высшего педагогического образования учителя современной начальной школы показал, что в них недостаточно отражена ориентация на подготовку учителя к профессиональной деятельности на этнорегиональной основе. Вариативная часть учебных планов и программ (национально- региональный компонент) разрабатывается без учёта конкретного социально- культурного пространства, этнического состава региона.

В связи с этим актуализируется поиск путей и условий, обеспечивающих личностно профессиональное развитие учителя как человека культуры в процессе высшего педагогического образования в контексте культурологической парадигмы».

Щербина Е.Н. разрабатывает дизайн-проекты для педагогического вуза: (1) локального культурологического пространства средствами учебных предметов модели отечественной культуры и культуры этносов, населяющих регион, (2) метаобразовательного пространстве путем синхронизации учебных программ и их обращению к определенной национальной культуре.

«При проектировании этнорегиональных пространств вуза» – пишет Щербина Е.Н., – «мы учитывали историко-культурную традицию и современные реалии в Южно-Российском регионе. В нашей опытно-экспериментальной работе образовательное пространство вуза

представлено как синтез этнорегиональных образовательных пространств (академического, воспитательного, коммуникативного, информационного), в которых осуществляется личностно профессиональное развитие учителя начальной школы, важной отставляющей которого предстает этнорегиональная идентичность. Данные пространства являются традиционными в педагогическом вузе. Специфика каждого пространства позволяет выделить доминирующую основу в каждом из них. Однако, между ними нет резкого «шва», интегрируясь, они взаимно дополняют и компенсируют друг друга

Новизна нашего исследования состоит в том, что в каждое из обозначенных пространств посредством коннотирования вводится этнорегиональное содержание.

Так, *академическое пространство* предстает как особая образовательная система, состоящая из дисциплин учебного плана, интегрирующих этнорегиональное содержание и дисциплин, в которые на основе коннотирования вводится этнорегиональный компонент. В данном пространстве через насыщение сознания студентов этнорегиональными знаниями и умениями, происходит развитие когнитивного компонента этнорегиональной идентичности.

Воспитательная пространство определяется нами как совокупность окружающих студентов социально ценностных и значимых ситуаций, обстоятельств, событий, содействующих их вхождению в современную культуру, в том числе и этническую и региональную и обеспечивающих развитие аффективного компонента этнорегиональной идентичности.

Коммуникативное пространство предполагает организацию непосредственного межличностного и межэтнического (студентов с преподавателем, студентов друг с другом) диалога в педвузе, опосредованного (с этнорегиональной культурой), а также готовность студентов-заочников к межэтническому диалогу в региональном пространстве реальной педагогической деятельности.

Информационное пространство характеризуется накоплением информационной базы, библиотечного фонда, мультимедийных проектов, презентаций, учебно-методическим обеспечением читаемых курсов, разработкой межсессионных заданий для студентов-заочников, что обеспечивает сопровождение студентов в траектории развития их этнорегиональной идентичности.

Системообразующими элементами данных пространств является цель – развитие этнорегиональной идентичности учителя начальной школы, этнорегиональная основа содержания педагогического образования». *Прикот О.Г., Виноградов В.Н.* Управление современной школой. Выпуск IX: Проектное управление развитием образовательной организации. – Ростов-н/Д: Изд-во «Учитель», 2006.

Глоссарий

Академия – высшее учебное заведение, которое: а) реализует образовательные программы высшего и послевузовского профессионального образования; б) осуществляет подготовку, переподготовку и (или) повышение квалификации работников высшей квалификации для определенной области научной и научно-педагогической деятельности; в) выполняет фундаментальные и прикладные научные исследования преимущественно в одной из областей науки или культуры; г) является ведущим научным и методическим центром в области своей деятельности.

Альтернативные учебные заведения – вузы (школы), действующие параллельно или дополнительно государственным учебным заведениям и дающие альтернативное государственному (по содержанию или формам и методам работы с обучающимися) образование.

Базовое образование – единый государственный минимум-оптимум общего образования, основа для дальнейшего общего образования более высокого уровня и специального профессионального образования.

Базовое начальное (среднее, высшее) профессиональное образование – образование, которое осуществляется имеющим соответствующую лицензию образовательным учреждением начального (среднего, высшего) профессионального образования по основной профессиональной образовательной программе, обеспечивающей подготовку специалиста начального (среднего, высшего) звена.

Бакалавр – квалификация, присваиваемая в системе высшего профессионального образования (второй уровень) по завершению четырехлетнего обучения на основании успешной сдачи экзаменов и защиты выпускной работы.

Виды учреждений дополнительного образования детей – это:

– Центры — дополнительного образования, развития творчества детей и юношества, творческого развития и гуманитарного образования, детско-юношеские, детского творчества, детские (подростковые), внешкольной работы, детские экологические (оздоровительно-экологические, эколого-биологические), детского и юношеского туризма и экскурсий (юных туристов), детского (юношеского) технического творчества (научно-технического, юных техников), детские морские, детские (юношеские) эстетического воспитания детей (культуры, искусств или по видам искусств), детские оздоровительно-образовательные (профильные).

– Дворцы – детского (юношеского) творчества, творчества детей и молодежи, пионеров и школьников, юных натуралистов, спорта для детей и юношества, художественного творчества (воспитания) детей, детские дворцы культуры (искусств).

– Дома – детского творчества, детства и юношества, учащейся молодежи, пионеров и школьников, юных натуралистов, детского (юношеского) технического творчества (юных техников), детского и юношеского туризма и экскурсий (юных туристов), художественного творчества (воспитания) детей, культуры (искусств).

– Клубы – юных моряков, речников, авиаторов, космонавтов, парашютистов, десантников, пограничников, радистов, пожарных, автомобилистов, детские экологические (эколого-биологические), юных натуралистов, детского (юношеского) технического творчества (юных техников), детского и юношеского туризма и экскурсий (юных туристов), детско-юношеские физической подготовки.

- Станции – юных натуралистов, детского (юношеского) технического творчества (научно-технического, юных техников), детские экологические (эколого-биологические), детского и юношеского туризма и экскурсий (юных туристов).
- Школы – по различным областям науки и техники, по различным видам искусств, детско-юношеские спортивные (спортивно-технические, в том числе олимпийского резерва). Помимо перечисленных существуют такие виды учреждений дополнительного образования детей, как *детская студия* (по различным видам искусств), *детский оздоровительно-образовательный лагерь*, *детский парк*, *музей* (детского творчества, литературы и искусства).

Виды дошкольных образовательных учреждений – детский сад; детский сад с приоритетным осуществлением одного или нескольких направлений развития воспитанников; детский сад компенсирующего вида с приоритетным осуществлением квалифицированной коррекции отклонений в физическом и психическом развитии воспитанников; детский сад присмотра, ухода и оздоровления с приоритетным осуществлением санитарно-гигиенических, профилактических и оздоровительных мероприятий и процедур; детский сад комбинированного вида (в состав комбинированного детского сада могут входить общеразвивающие, компенсирующие и оздоровительные группы в разном сочетании); центр развития ребенка (детский сад с осуществлением физического и психического развития, коррекции и оздоровления воспитанников).

Высшее учебное заведение – образовательное учреждение, реализующее профессиональные образовательные программы высшего профессионального образования. Главными задачами высшего учебного заведения являются: а) удовлетворение потребностей личности в получении высшего профессионального образования и квалификации в избранной области профессиональной деятельности, в интеллектуальном, культурном, физическом и нравственном развитии; б) удовлетворение потребностей общества в квалифицированных специалистах с высшим профессиональным образованием; в) организация и проведение методических, научно-методических, опытно-конструкторских, а также творческих работ и исследований при наличии соответствующего материально-технического и кадрового обеспечения; г) переподготовка и повышение квалификации специалистов высшего, среднего звена и рабочих кадров; д) распространение знаний среди населения, повышение его общеобразовательного и культурного уровня, в том числе путем оказания платных образовательных услуг.

Высшее профессиональное образование — образование на базе среднего (полного) общего, начального или среднего профессионального образования, осуществляемое в образовательных учреждениях высшего профессионального образования, имеющих соответствующую лицензию, по основным профессиональным образовательным программам, отвечающим требованиям, установленным Государственным образовательным стандартом. Оно завершается итоговой аттестацией и выдачей выпускнику документа о высшем профессиональном образовании.

Гибкие образовательные структуры — быстрое, оперативное приспособление, адаптация содержания образования и обучения к постоянно меняющимся требованиям в подготовке специалистов соответственно отраслевым, региональным, национальным особенностям. Гибкая образовательная структура отражает объективные процессы интеграции образования, производства, науки, предполагает вариантность содержания подготовки, многообразие способов. Например, в среднем специальном учебном заведении эта структура проявляется в направленности учебного заведения (подготовка специалистов,

повышение квалификации, переподготовка специалистов, дополнительное образование в виде различных образовательных услуг); в сочетании уровней образования (базовый с повышенным, начальный со средним профессиональным); в содержании образования (новые специализации, учебные планы, программы); в сочетании различных форм образования (очное, вечернее, заочное, экстернат).

Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования (ГОС СПО) – комплекс нормативных, организационных и методических документов, определяющих структуру и содержание образования и создающих основу для обеспечения необходимого качества подготовки специалистов.

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ГОС ВПО) включает в себя общие положения, касающиеся системы высшего профессионального образования в целом; Классификатор направлений и специальностей высшего профессионального образования; Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по каждому конкретному направлению или специальности.

Государственный стандарт общего среднего образования. Выделяются три уровня: федеральный, национально-региональный и школьный.

Федеральный компонент определяет те нормативы, соблюдение которых обеспечивает, единство педагогического пространства России, а также интеграцию личности в систему мировой культуры.

Национально-региональный компонент содержит нормативы в области родного языка и литературы, истории, географии, искусства, трудовой подготовки и др. Они относятся к компетенции регионов и учреждений образования.

Стандартом устанавливается также объем школьного компонента содержания образования, отражающего специфику и направленность отдельного образовательного учреждения.

Итак, стандарт образования, с одной стороны, отражает обязательства государства перед своим гражданином, а с другой – гражданина перед государством в области образования. Государство требует от своего гражданина достижения определенного стандартом уровня образованности и гарантирует в свою очередь необходимый для этого уровень образовательных услуг.

Федеральный и национально-региональный компоненты стандарта образования включают:

- описание содержания образования на каждой из его ступе ней, которое государство предоставляет обучаемому в объеме необходимой общеобразовательной подготовки;
- требования к минимально необходимой такой подготовке учащихся в рамках указанного объема содержания;
- максимально допустимый объем учебной нагрузки школьников по годам обучения.

Сущность стандарта общего среднего образования раскрывается через его функции, которые многообразны и тесно связаны между собой. Среди них следует выделить функции социального регулирования, гуманизации образования, управления, повышения качества образования.

Гуманитаризация профессионального образования – система мер, направленных на развитие общекультурных компонентов в содержании образования и на формирование личностной зрелости обучаемых.

Детерминанты перехода на 12-летнее общее образование: сохранение здоровья детей, повышение качества общего образования, конкурентоспособность отечественного образования, влияние демографических и социально-экономических факторов, преемственность уровней образования, структура 12-летней общеобразовательной школы.

Диверсификация профессионального образования. В применении к системе профессионального образования диверсификацию можно рассматривать как возникновение многовариантной образовательной системы. Диверсификация проявляется в многоуровневости образования, многоступенчатости профессиональной подготовки кадров, многофункциональности учебных заведений, вариантности и гибкости образовательных программ (структур), видовом плюрализме и институциональной активности учебных заведений. Диверсификация вызвала стремительный рост новых образовательных услуг, образовательных программ, типов и видов образовательных учреждений. Диверсификация выступает как принцип структурирования системы народного образования, допускающий и обеспечивающий возможность создания многообразия вариантов организации образовательных структур, максимально удовлетворяющий запросы общества а также интересы и потребности личности. Ведущая цель диверсификации — удовлетворение запросов личности в формировании собственной образовательной траектории. Педагогическим условием диверсификации является перестройка технологий обучения в соответствии с инновациями в организационных формах и целях образования.

Дизайн – (от англ. Design – проектировать) проектная художественно-техническая деятельность (1) по разработке промышленных изделий с высокими потребительскими свойствами и эстетическими качествами, (2) по формированию гармоничной предметной среды жилой, производственной и социально-культурной сфер, (3) по формированию информационный среды

Дизайн-проект – проектирование с помощью методов и средств дизайна: прежде всего, путем художественного конструирования (художественно-образного проектирования, или дизайн-процесса).

Дипломная работа – самостоятельная письменная работа, представляемая студентами при окончании вузов или колледжей.

Дифференциация обучения – форма организации учебной деятельности учащихся (студентов), при которой учитываются их склонности, интересы и проявляющиеся способности.

Документ о среднем (высшем) профессиональном образовании – документ, выдаваемый средним специальным (высшим) учебным заведением или иным образовательным учреждением среднего (высшего) профессионального образования в подтверждение того, что его обладатель успешно завершил основную профессиональную образовательную программу и имеет право продолжать образование на следующем уровне или осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с полученной квалификацией по специальности. Документ государственного образца выдается средним специальным (высшим) учебным заведением или иным образовательным учреждением среднего (высшего) профессионального образования, прошедшим в установленном порядке государственную аккредитацию.

Дополнительное профессиональное образование (ДПО) – одна из важнейших подсистем непрерывного образования взрослых, которая включает в себя переподготовку

специалистов (второе высшее образование), повышение квалификации, профессиональную переподготовку, стажировку и самообразование.

Дошкольное образование – образование, которое осуществляется имеющим соответствующую лицензию дошкольным образовательным учреждением, реализующим соответствующие общеобразовательные программы, обеспечивающее воспитание, обучение и оздоровление детей от 6 месяцев до 7 лет.

Инновация – нововведение, обновление, новинка, изменение.

Институт – высшее учебное заведение, которое: а) реализует образовательные программы высшего профессионального образования, а также, как правило, образовательные программы послевузовского профессионального образования; б) осуществляет подготовку, переподготовку и (или) повышение квалификации работников для определенной области профессиональной деятельности; в) выполняет фундаментальные и (или) прикладные научные исследования.

Информатизация образования – внедрение в образовательный процесс информационных технологий, соответствующих требованиям мирового сообщества, повышение качества общеобразовательной и профессиональной подготовки специалистов на основе широкого использования вычислительной и информационной техники.

Кабинет учебный — помещение в школе для проведения учебных и внеклассных мероприятий по определенному учебному предмету.

Категории дошкольных образовательных учреждений:

1. *дошкольные учреждения 3 категории* – обеспечивают основные образовательные услуги в соответствии с требованиями ГОС на основе бюджетного финансирования в размере норматива;
2. *дошкольные учреждения 2 категории* – предоставляют свои услуги в соответствии с требованиями, превышающими ГОС по приоритетному направлению их деятельности (виду), и получают право на дополнительное финансирование из местного или ведомственного бюджета, а также право на фирменное название. По назначению учреждения разделяются на следующие виды: общеразвивающие; присмотра, ухода и оздоровления; компенсирующие; комбинированные;
3. *дошкольные учреждения 1 категории* – предоставляют весь спектр образовательных услуг в соответствии с критериями, превышающими требования ГОС. Такие учреждения обеспечиваются дополнительным финансированием из местного (ведомственного) бюджета и получают право на фирменное название.

Квалификация по специальности среднего (высшего) профессионального образования – уровень обученности, подготовленности к компетентному выполнению определенного вида деятельности по полученной специальности.

Классификатор специальностей среднего (высшего) профессионального образования – систематизированный перечень специальностей (классифицированных по группам родственных специальностей) подготовки специалистов со средним (высшим) профессиональным образованием.

Класно-урочная система – система организации учебных занятий в школе, среднем специальном учебном заведении, при которой обучение проводится фронтально в классах

(учебных группах) с постоянным составом учащихся (студентов), при постоянном расписании, а основной формой является урок (учебное занятие).

Колледж – самостоятельное образовательное учреждение повышенного типа (или структурное подразделение университета, академии, института), реализующее углубленные профессиональные образовательные программы среднего профессионального образования по индивидуальным учебным планам продленной подготовки кадров, обеспечивающее будущим специалистам повышенный уровень квалификации.

Компетентность (от лат. *compete* – добиваюсь, соответствую, подхожу) — знания, опыт в той или иной области. Компетентность определяет качество деятельности педагога. Выражается в устойчивом и эффективном характере труда, способности в условиях различных трудностей находить рациональное решение возникающей педагогической проблемы. В структуру компетентности входят профессионально-содержательный компонент, предполагающий наличие у педагога теоретических знаний по основам наук о человеке; компонент профессиональной деятельности (практический), включающий профессиональные знания и умения; профессионально-личностный, состоящий из личностных качеств, которые определяют позицию и направленность педагога как личности, индивида и субъекта деятельности. Компетентность — интегральное проявление профессионализма, в котором сочетаются элементы профессиональной и общей культуры, опыта, стажа педагогической деятельности и педагогического творчества. Компетентность определяет уровень педагогической готовности к деятельности. Рост компетентности сопряжен с самоанализом и самооценкой личности, являющимися внутренним стимулом профессионального самоопределения.

Компонент образования – обобщенное название различных составных частей содержания образования.

Концепция – система идей, взглядов на предмет, явление, способ их понимания, трактовки, определяющие характер познавательной и практической деятельности.

Культура. Будем ориентироваться (вслед за В.С. Библером) на три основных смысла, которые заложены в это понятие. *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, то есть 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 существующий от человека и только угадываемый им.

Лекция – устное, систематическое, последовательное, монологичное изложение преподавателем учебного материала, как правило, теоретического характера.

Магистр – квалификация, отражающая образовательный уровень выпускника высшей школы (третий уровень) и свидетельствующая о наличии у него умений и навыков, присущих начинающему научному работнику. Степень магистра присуждается по окончании обучения по соответствующей профессионально-образовательной программе,

которая ориентирована на научно-исследовательскую или научно-педагогическую деятельность.

Макроэргономика – исследование и проектирование систем «человек – общество», «организация – система организаций».

Маркетинг в системе образования – система управления образовательной учебно-производственной и сбытовой деятельностью образовательного учреждения, выявляющая потребности в образовательных программах и других образовательных услугах, продукции и видах работ, и обеспечивающая их реализацию с целью получения максимальной прибыли.

Методическая работа – часть системы непрерывного образования преподавателей, воспитателей. Цель методической работы – освоение преподавателем наиболее рациональных методов и приемов воспитания и обучения студентов.

Методы обучения – это приемы и способы работы педагога (преподавателя, мастера) и учащихся, при помощи которых достигается прочное овладение знаниями, умениями и навыками, необходимыми для качественного и высокопроизводительного выполнения учащимися работ по профессии, формирования их мировоззрения, развития способности к самостоятельному приобретению и творческому применению знаний (*Т.В.Кудрявцев*).

Методы профессионального обучения — методы обучения, обеспечивающие теоретическую и практическую подготовку человека к профессиональной деятельности; для теоретической подготовки характерны такие методы, как описание, рассказ, объяснение, лекция, беседа, дискуссия, самостоятельная работа с книгой; для практической — показ способов деятельности, инструктаж, упражнение, метод имитации, анализ производственных ситуаций, решение ситуационных производственных задач, деловые игры, выполнение практических заданий. Методы практического обучения направлены на формирование умений планировать, выполнять и контролировать свой труд.

Методы теоретического профессионального обучения — группа методов, обеспечивающая теоретическую подготовку к профессиональной деятельности и направленная на ознакомление с проблемами техники, технологии производства, изучение цели, предмета, средств труда, способов профессиональной деятельности. Сюда относятся описание, объяснение, лекция, беседа, дискуссия, показ, самостоятельная работа с учебником, выполнение эксперимента.

Мидиэргономика – исследование и проектирование систем «человек – коллектив», «коллектив – машина», «человек – сеть», «коллектив – организация». Мидиэргономика исследует взаимодействия на уровне рабочих мест и производственных задач. В сферу интересов мидиэргономики входят:

- проектирование организаций;
- планирование работ;
- обитаемость рабочих помещений;
- гигиена труда;
- проектирование интерфейсов сетевых программных продуктов и др.

Микроэргономика – исследование и проектирование систем «человек-машина».

Многоуровневые учебные заведения — те, в которых реализуются разные образовательные программы, отвечающие требованиям Государственного образовательного стандарта соответствующих уровней профессионального образования. Различают три основных уровня профессионального образования: начальное, среднее и высшее. Например, в средних специальных учебных заведениях реализуются два уровня среднего профессионального образования: базовый и повышенный, предполагающие соответственно двухуровневую структуру средних специальных учебных заведений (техникум, колледж). Многоуровневые средние специальные учебные заведения обладают большей реактивностью на изменение социальных процессов, так как эти учебные заведения сами формируют образовательные программы в зависимости от уровня предложений.

Модель выпускника – характеристика существенных личностных качеств, знаний, умений и навыков, необходимых специалисту для выполнения типовых задач в определенной области профессиональной деятельности после окончания учебного заведения. В свернутом виде представлена в квалификационной характеристике специалиста. Служит основанием для разработки содержания обучения. В развернутом виде представлена в учебном плане и комплексе программ по учебным предметам и производственной практике.

Морфология (в дизайне) – строение, структура формы изделия, организованная в соответствии с его функцией, материалом и способом изготовления, воплощающими замысел дизайнера.

Направления реализации непрерывного образования (Т.Ю. Ломакина) :

- гуманизация образования как процесса и результата его переориентации на личность с целью ее социальной защиты в рыночных условиях;
- демократизация образования как средства демократизации всего общества;
- опережающий характер образования как условия будущего устойчивого развития страны, экономики и социальной сферы;
- информатизация образовательной системы;
- непрерывность профессионального образования, решающего две основные связанные задачи: создание кадровых ресурсов и их модернизация;
- интеграция науки и образования.

Начальное профессиональное образование – первая ступень профессионального образования.

Непрерывное образование – явление образования, всеохватывающее по полноте, индивидуализированное по времени, темпам и направленности, предоставляющее каждому возможности реализации собственной программы его получения. Непрерывное образование – это целостная совокупность средств, способов, форм приобретения, углубления и расширения общего образования, профессиональной компетентности, культуры, воспитания гражданской и нравственной зрелости личности. Непрерывное образование – единая система, включающая общеобразовательную и профессиональную школу, высшие специальные учебные заведения, курсы повышения квалификации, переподготовки кадров, самообразование.

Образ (в дизайне) – идеальное представление об объекте, художественно-образная модель, созданная воображением дизайнера.

Образование – одно из наиболее общих педагогических понятий. Не существует единой трактовки понятия «образование». В каждом случае определение отражает какую-то одну или несколько граней этого понятия, среди которых ученые (Б.С. Гершунский, В.А. Сластенин, В.А. Ситаров, А.В. Хуторской и др.) выделяют следующие:

- образование по отношению к различным субъектам: отдельному человеку (ученику, учителю), группе учеников, коллективу, личности, обществу, государству, человечеству и др.;
- образование как воздействие на личность (формирование), и образование как развитие личности;
- образование как «образовывание» ученика, то есть процесс и результат его самообразования;
- образование в соотношении с воспитанием, образование в соотношении с развитием, образование в соотношении с обучением;
- образование как процесс и образование как результат. Процесс образования характеризуется изменениями учащихся на протяжении определенного периода времени и предполагает наличие образовательных технологий, форм, методов для осуществления образования. Результат образования выражается как формально, например, сертификатом (начальное, полное среднее, высшее образование), так и содержательно (математическое или гуманитарное образование, углубленное или обзорное и т.д.);
- образование как система представляет собой сложный социокультурный и полифункциональный феномен, который ученые (В.А. Сластенин, В.А. Ситаров и др.) рассматривают в трех измерениях:

- a. как пространственную категорию, т.е. развивающуюся сеть учреждений различных типов и уровней, в определенном социальном масштабе (всего мира, определенной страны, отдельного региона, города или района). В данном случае речь идет о федеральном, региональном, муниципальном и районном уровнях системы образования;
- b. как структурную категорию, состоящую из нескольких уровней или ступеней (в основе выделения которых лежит возрастной критерий) образовательной макросистемы, имеющей государственный статус, в качестве уровней выступают подсистемы дошкольного, школьного (с его внутренней градацией на начальную, неполную среднюю и полную среднюю школу), высшего и дополнительного образования;
- c. как институционализированную категорию, включающую в себя различные типы государственных, муниципальных и частных образовательных учреждений определенной направленности (светской или клерикальной), а именно: ясли, детские сады, специализированные детские центры, основные, полные средние, художественные и музыкальные школы, школы искусств, дома детского творчества, станции юных техников, лицеи, гимназии, специализированные школы, институты, университеты, академии, высшие школы, обучение в аспирантуре, докторантуре, ординатуре, адъюнктуре, на курсах повышения квалификации и т.д.

Образовательная среда – это совокупность факторов, компонентов и параметров, планируемых на уровне системы институтов образования. В широком смысле образовательная среда 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 данного общества. Такое понимание

содержится в работах Алексева Н.Г., Атутова П.Р., Бим-Бада Б.М., Беспалько В.П., Берулава М.Н., Гершунского Б.С., Рубцова В.В., Слободчикова В.И., Фрумина И.Д., Шадрикова В.Д. и др.

Образовательная траектория – возможность личности на основе выбора определять свой образовательный путь в удовлетворении потребностей в образовании, получении квалификации в избранной области, в интеллектуальном, физическом, нравственном развитии с учетом сформированности интересов и склонности, спроса на рынке труда, самооценки возможностей.

Образовательное пространство представляет 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 как объект проектирования. Проектирование как предвидение будущего предполагает, прежде всего, наличие некоторого представления об этом будущем. Применительно к образовательному пространству это означает следующее: формирование представлений о желаемом образовательном пространстве через его основные составляющие: образовательную среду и способы ее освоения. Проектирование образовательной среды 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. Освоение образовательной среды (культуры) направлено, прежде всего, на ее осмысление субъектом, то есть на выявление связей между ее составляющими и существованием конкретного человека. В этом процессе можно выделить два направления встречного движения от человека культуре и от культуры к человеку, в сопряжении которых и появляется для конкретного человека смысл того или иного элемента культуры, включенного в образовательную среду.

Образовательное пространство субъекта можно рассматривать как пространство его включенности в тотальное образовательное пространство, представляющее собой системную совокупность реальных взаимодействий человека с действительностью, и данную субъекту через восприятие и действие.

Обучение – основной путь получения образования, целенаправленно организованный, планомерно и систематически осуществляемый процесс овладения знаниями, умениями и навыками под руководством педагогов в учебных заведениях и в ходе практической деятельности.

Общеобразовательная подготовка – 1) система знаний, умений и навыков, осваиваемая учащимися в процессе обучения в общеобразовательной школе и имеющая важное практическое значение в жизни каждого человека; подготовительная ступень к получению профессионального образования; 2) относительно самостоятельная часть профессионального образования, обеспечивающая расширение полученного в школе общего образования, обычно ориентированная на специальность.

Организационные формы обучения – это виды учебных занятий, отличающиеся друг от друга дидактическими целями, составом учащихся, местом проведения, продолжительностью, содержанием деятельности преподавателя и учащихся.

Основная профессиональная образовательная программа среднего профессионального образования — документ (комплект документов), определяющий в соответствии с настоящим стандартом содержание среднего профессионального образования определенного уровня по конкретной специальности. Нормативный срок обучения — расчетный срок освоения основной профессиональной образовательной программы среднего профессионального образования при очной форме обучения, реализуемой на базе основного общего образования.

Парадигмы проектирования образовательного пространства: каноническая, системно-техническая, деятельностьная.

Педагогические программы дополнительного образования детей. По своей направленности педагогические программы могут быть разделены (Н.Ю. Конасова) на два основных типа: образовательные и досуговые.

Образовательная программа учреждения «представляет собой документ нормативно-констатирующего плана, в содержании которого доминирует стремление обоснованно представить своеобразие организации образовательной деятельности, раскрыть специфику конкретного учреждения в системе дополнительного образования детей».

Образовательная программа составляется в соответствии с уставом учреждения, всеми нормативными документами, регламентирующими организацию деятельности в учреждении, программой его развития.

Образовательная программа учреждения может быть представлена (Н.Ю. Конасова) в следующей структуре: объяснительная записка, учебный план образовательной программы, программа внеучебной деятельности, организационно-педагогические условия реализации программы учреждения, диагностика результативности освоения программы, ожидаемые результаты освоения программы. К образовательной программе учреждения прилагается пакет учебных и досуговых программ, годовой календарный план организации внеучебной деятельности учащихся.

Учебная программа является основным элементом организации образовательного процесса. Она направлена на развитие познавательных интересов ребенка, создание условий для раскрытия его творческого потенциала в избранном виде деятельности. Учебные программы дополнительного образования принято подразделять на типовые, модифицированные, экспериментальные, авторские.

Типовая (примерная) программа утверждается Министерством образования и рекомендуется Управлением дополнительного образования по той или иной области или направлению деятельности.

Модифицированная, или адаптированная, программа — это программа, измененная с учетом особенностей организации, формирования возрастных и разноуровневых групп детей, режимом и временными параметрами осуществления деятельности, нестандартностью индивидуальных результатов обучения и воспитания.

Экспериментальная программа — это программа, целью которой является изменение содержания, организационно-педагогических основ и методов обучения, предложение новых областей знания, внедрение новых педагогических технологий.

Авторская программа полностью написана педагогом или коллективом педагогов, ее содержание — это предложение средств решения проблемы в образовании, оно обязательно отличается новизной, актуальностью.

Модифицированные, экспериментальные, авторские учебные программы оформляются как методические разработки и имеют следующую структуру: предисловие, объяснительная записка, тематический план, содержание программы, оценка результатов дополнительного образования, учебно-материальная база, список литературы (для педагогов), список литературы (для учащихся).

Досуговые программы — определение достаточно широкое, включающее в себя многообразие форм организации свободного времени детей и подростков. Досуговые программы проектируются для всех возрастных категорий детей — от дошкольников до подростков. Цели проектирования досуговых программ в дополнительном образовании направлены на решение комплекса задач, связанных с формированием культуры свободного времени: вовлечение ребенка, подростка в яркий мир игр, соревнований, развлечений и праздников, освоение традиционного и инновационного опыта организации досуга через познание, просвещение, общение. Это предполагает также направленность личности на различные социально значимые нормы и ценности.

Формы игровой деятельности в досуговых программах чрезвычайно многообразны. Это сюжетно-ролевые игры, игровое имитационное моделирование, демонстрационные, театрализованные игры, игры-конкурсы.

Игровые технологии определяют зрелищный, динамичный характер досуговых программ, их ориентацию на эмоциональное восприятие содержания.

Структура досуговой программы.

1. Кому адресована программа; какие потребности удовлетворяет.
2. Целевое назначение программы, ее задачи.
3. Какие виды досуговой деятельности включает.
4. (Краткое) содержание предлагаемой досуговой деятельности.
5. Предполагаемые формы деятельности.
6. Возможные варианты участия детей в программе.
7. Продолжительность программы.
8. Условия, необходимые для реализации программы.
9. Участники-организаторы досуговой деятельности (педагоги и школьники).
10. Литература, необходимая для освоения программы (обязательная и дополнительная, для организаторов, для участников).
11. Ожидаемые результаты реализации программы.

Педагогический контроль – система проверки результатов обучения и воспитания студентов. Является средством установления прямой и обратной связи между преподавателем и студентами.

Педагогический совет — постоянно действующий совещательный орган при директоре образовательного учреждения, имеющий не менее 4 человек. Обсуждает мероприятия по улучшению учебно-воспитательного процесса.

Педагогическое проектирование – (1) практико-ориентированная деятельность, целью которой является разработка новых, не существующих в практике образовательных

систем и видов педагогической деятельности (образцы будущих программ, учебников и т.д.); (2) новая развивающаяся область знания, способ трактовки педагогической деятельности (А.П. Тряпицына); (3) прикладное научное направление педагогики и организуемой практической деятельности, нацеленное на решение задач развития, преобразования, совершенствования, разрешения противоречий в современных образовательных системах (Е.С. Заир-Бек); (4) способ формирования и трансляции педагогической и научно-исследовательской деятельности (Н.А. Масюкова); (5) процесс создания и реализации педагогического проекта; специфический способ развития личности; технология обучения.

Переподготовка специалистов – получение второго высшего образования, т.е. освоение новой специальности.

Повышение квалификации – углубление, систематизация, обновление профессиональных знаний, развитие практических умений в связи с повышением требований к уровню квалификации и необходимостью освоения новых способов решения профессиональных задач. Повышение квалификации это: а) краткосрочное (не менее 72 часов) тематическое обучение, которое заканчивается сдачей соответствующего экзамена, зачета или защитой реферата; б) тематические и проблемные семинары (от 72 до 100 часов) по актуальным проблемам профессиональной деятельности; в) длительное (свыше 100 часов) обучение в целях углубленного изучения актуальных профессиональных проблем.

Послевузовское профессиональное образование – подсистема непрерывного образования взрослых, направленная на подготовку научных и научно-педагогических кадров, ориентированных на преподавательскую деятельность, конкурентоспособных в сложной современной социокультурной ситуации, свободно владеющих методологией и технологией научной деятельности, обладающих профессиональным мышлением.

Предметные комиссии — общеучилищное объединение преподавателей определенного предмета или близких между собой предметов.

Преподаватель – работник высших, средних специальных и профессионально-технических учебных заведений, ведущий какой-либо предмет и воспитательную работу.

Принципы непрерывного образования: базового образования, многоуровневости, диверсификации, дополнительности (взаимодополнительности) базового и дополнительного образования, маневренности, преемственности, интеграции образовательных структур, гибкости организационных форм.

Принципы формирования содержания образования — основные положения, которыми руководствуются при разработке содержания образования и содержания обучения. Наряду с общедидактическими (принципы научности, развивающего характера обучения, связи теории с практикой, систематичности и последовательности, доступности) выделяют специфические принципы, связанные с профессиональным образованием: соответствия содержания образования и обучения целям подготовки специалиста; деятельностного подхода к определению содержания обучения; опережающего (прогностического) характера формирования содержания; учета закономерностей профессионального становления и развития личности.

Программа учебная — нормативный документ, определяющий место учебного предмета в подготовке специалиста, требования к знаниям и умениям в области данного предмета, содержание учебного материала и последовательность его изучения.

Программы дошкольного образования – «Радуга», «Развитие», «Детство», «Школа 2000».

Проект – это ограниченное по времени, целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией.

Проектирование является деятельностью, направленной на создание образа желаемого будущего и средств его достижения в условиях реального существования субъекта. Определение цели проектирования связано с поиском и выделением в объективной действительности предметной составляющей, способной удовлетворить ту или иную человеческую потребность. Средства для достижения цели могут как выбираться из уже существующих в культуре, так создаваться самим проектировщиком. Важно, что в процессе проектирования проектировщик через соотнесение целей и средств реализует характерную для него систему ценностей. Благодаря этому в проекте всегда представлена авторская позиция проектировщика по отношению не только к проектируемому предмету, но и к жизни вообще. Авторский проект является «практикой философии» (Гессен СИ.) его создателя. Обобщая вышесказанное можно сказать, что проектирование предоставляет собой, по сути, реализацию представлений человека об оптимальном устройстве окружающего его мира и своем месте в нем.

Проектная культура – это и реальность проектируемой среды обитания, и концепция, определяющая направленность проектных усилий, и система ценностей, идеал, питающий самосознание дизайнерского сообщества, его творческий жест в отношении к жизни (О.И.Генисарецкий).

Пространство – это результат деятельности субъекта, ее продукт, представляющий собой расчленение единого чувства пространственности, его объективацию в процессе культурогенеза. В рассмотрении понятия «пространство» возможна реализация различных установок, которые условно можно разделить на три группы: объектные, субъектные и деятельностьнные. 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.

Профессиограмма — документ, регламентирующий технологию построения требований, предъявляемых профессией к личностным качествам, психологическим способностям, психолого-физическим возможностям человека. Этот документ должен обеспечить постановку практической задачи и организацию ее решения в целях оптимизации и повышения эффективности профессиональной деятельности специалиста конкретного профиля. В профессиограмме отражают также аспекты профессиональной деятельности: социально-экономические; исторические; технические; технологические; правовые; гигиенические; психологические; психофизиологические и социально-психологические. Объем, глубина и длительность их изучения зависят от социального заказа на подготовку специалиста. Профессиограмма — характеристика профессии, описание существенных сторон профессиональной деятельности. Разрабатывается на основе специального научного исследования. Профессиограмма включает требования к теоретическим и практическим знаниям и умениям работника, к психическим, физиологическим и интеллектуальным свойствам личности; пути и сроки овладения профессией,

возможности использования выпускника учебного заведения на работе, возможности дальнейшего профессионального роста. Отражает тенденции развития, ожидаемые в данной профессиональной области.

Профессия — определенный, выделившийся в результате общественного разделения труда устойчивый род деятельности, требующий специальной подготовки (квалификации), выполняемый человеком постоянно или относительно постоянно и дающий ему средства к существованию.

Профессиональная деятельность — совокупность функций, действий, операций, которые приходится выполнять специалисту при осуществлении должностных обязанностей в соответствии с профессией.

Профессиональная переподготовка специалистов осуществляется по дополнительным профессиональным образовательным программам двух типов, один из которых обеспечивает совершенствование знаний специалистов для выполнения нового вида профессиональной деятельности, а другой – для получения дополнительной квалификации.

Профессиональная практическая подготовка — часть обучения в профессиональном учебном заведении, в процессе которого учащийся получает необходимые для профессиональной деятельности умения и специальные практические знания. Содержание профессиональной практической подготовки определяется учебными программами, разработанными на основе квалификационной характеристики. Реализуется в процессе практических знаний и производственной практики.

Профессиональная теоретическая подготовка — часть профессионального образования, обеспечивающая овладение студентами профессиональными знаниями, усвоение основных понятий, законов и теорий, объясняющих и обосновывающих процессы профессиональной деятельности. Охватывает основные компоненты труда: цель, предмет труда, средства труда, способы действия, организацию труда. Профессиональное умение — способность осознанно, быстро и точно выполнять трудовую деятельность по специальности в учебных и производственных условиях, сформированная на основе ранее полученных знаний и умений. Владение сложной системой интеллектуальных и практических действий, необходимых для целесообразного регулирования конкретной трудовой деятельности по специальности.

Профессиональные знания — отражение в сознании учащихся системы понятий, законов, закономерностей, принципов, теорий, которые раскрывают научно-технические основы профессиональной деятельности, условия, факторы и предпосылки ее осуществления и перспективы развития. Знания, являющиеся основой профессиональной деятельности, часть содержания профессионального обучения, обеспечивающая ориентацию учащихся на выполнение профессиональной деятельности.

Профессиональные навыки — действия, связанные с выполнением профессиональной деятельности, ставшие автоматическими в результате многократных повторений. Среди профессиональных навыков выделяют сенсорные, двигательные, интеллектуальные, сенсорно-двигательные и др.

Профессиональная квалификация – это достижение определенного уровня профессионального образования работника, обладающего знаниями, умениями и навыками, необходимыми для выполнения конкретной работы. В современной системе

непрерывного профессионального образования выделяют *пять основных ступеней квалификации*. *Первая ступень* – это основное (девятилетнее) общее образование в сочетании с ускоренной профессиональной подготовкой, получаемой в разных формах. *Вторая ступень* – основное общее образование и профессиональное образование на одно- или двухгодичных отделениях учреждений начального профобразования. *Третья ступень* – это сочетание среднего общего образования и профессионального образования на двух- или трех годичных отделениях учреждений начального профобразования. *Четвертая ступень* – среднее общее образование и профессиональное образование в учреждениях среднего профобразования. *Пятая ступень* – это различные уровни высшего образования.

Профессиональная компетентность – это интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая не только уровень знаний, умений и опыта, достаточных для достижения целей профессиональной деятельности, но и социально-нравственную позицию личности.

Профессиональная культура – уровень, степень совершенства профессионального развития, присущая кому-либо.

Профессиональная подготовка подразумевает, что будущий работник, специалист овладеет необходимой суммой знаний, умений и навыков. Теория и практика подготовки специалистов ориентируется на заказ общества и государства, требующий массового производства кадров, «встроенных» в систему производства и управления. Целью и результатом профессиональной подготовки является определенный тип самостоятельного человека – квалифицированный профессионал, подготовленный к включению в стабильную производственную среду, требующую определенных знаний и навыков.

Профессионально-трудовая социализация – это совокупность процессов (социальных и педагогических), в разной степени регулируемых и позволяющих будущему работнику, специалисту, усваивать систему установок, норм и ценностей, соответствующих осваиваемой социальной роли профессионала.

Профессиональное образование как социокультурный институт представляет собой систему организаций и учреждений, обеспечивающих воспроизводство и совершенствование кадрового потенциала всех сфер общественного материального и духовного производства, способствующих экономическому, политическому, культурному функционированию и развитию общества и личностному становлению индивида(*Г.М. Потанин и А.Г. Гонеев*).

Профессиональное образование как педагогическая система состоит из:

- a. подсистем-уровней: начальное профессиональное, среднее профессиональное, высшее профессиональное, послевузовское и дополнительное профессиональное образование;
- b. подсистем-процессов: профессионально-трудовая социализация; профессиональная подготовка; профессиональное становление личности.

Профессиональное становление личности. *Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, В.А. Слатенин* и др. рассматривают профессиональное образование как становление личностных особенностей (свойств) будущего профессионала в единстве с усвоением знаний, умений и навыков.

Профессиональное училище (строительное, швейное, сельское, электротехническое и др.) осуществляет реализацию образовательных программ *начального профессионального образования*, обеспечивающих приобретение обучающимися конкретной профессии соответствующего уровня квалификации с получением или без получения среднего (полного) общего образования. Профессиональное училище является *основным типом* учреждения начального профессионального образования, в котором осуществляется наиболее массовая подготовка квалифицированных кадров рабочих и служащих.

Профессиональный лицей осуществляет реализацию интегрированных образовательных программ *начального и среднего профессионального образования*, обеспечивающих приобретение обучающимися конкретной профессии *повышенного уровня квалификации* с возможностью получения среднего профессионального образования. Данный тип учреждения является *опорным центром развития начального профессионального образования*, на базе которого могут проводиться научные исследования по совершенствованию содержания образовательного процесса, учебно-программной документации, обеспечивающих подготовку конкурентоспособных кадров в современных условиях рыночных отношений.

Результат профессионального образования – это приобретенная индивидом в ходе образования способность к выполнению функциональных обязанностей; уровень мастерства и искусства в определенном профессиональном занятии, соответствующий уровню сложности выполняемых задач, т. е. *профессионализм*.

Самообразование – вид дополнительного профессионального образования, осуществляемого на основе индивидуальных образовательных программ.

Семинарские занятия – форма образовательного процесса, представляющая собой групповое обсуждение студентами темы, учебной проблемы под руководством преподавателя.

Система – совокупность взаимосвязанных элементов, функционирующих как нечто единое, целостное. Понятие «система» охватывает самые различные стороны того или иного целостного объекта: его строение, состав, способ существования. Системный объект характеризуется свойствами целостности, сложности, организованности.

Содержание образования — система знаний, умений и навыков, овладение которыми закладывает основы для самореализации человека в жизни и труде.

Содержание обучения — учебная информация и комплекс задач, заданий и упражнений, педагогически обоснованные и логически выстроенные в систему, изложенную в учебных программах и являющуюся содержанием обучающей деятельности педагога и познавательной и практической деятельности студентов.

Содержание профессионального образования — система знаний, умений и навыков, обеспечивающих подготовку к профессиональной деятельности. Включает: 1) сумму понятий, положений, алгоритмов и современных теорий, объясняющих явления, которые происходят в природе, обществе, культуре и технике; 2) сумму знаний о предметах, орудиях труда и механизмах, применяемых в процессе труда; 3) обучение способам деятельности, гарантирующим формирование профессиональных умений и навыков.

Специальная подготовка — часть профессиональной подготовки, заключительный период подготовки процесса профессионального образования, в ходе которого на основе

изучения общеобразовательных и общепрофессиональных предметов происходит овладение теоретическими и практическими знаниями, характерными для каждой узкой профессии, формирование системы умений и навыков, развитие способностей и приобретение производственного опыта. Специальные учебные предметы — учебные предметы, обеспечивающие профессиональную подготовку специалиста; направлены на формирование системы знаний, умений и навыков, необходимых непосредственно в профессиональной деятельности. Специальные учебные предметы составляют содержание специального обучения по конкретной специальности.

Специализация — конкретизированная совокупность знаний, умений и навыков, ориентированных на применение в локализованной области профессиональной деятельности человека в рамках специальности. Находит отражение в учебных планах и программах.

Специальность – 1) постоянно выполняемая трудовая деятельность, выделенная вследствие внутреннего разделения труда в рамках профессии (например, учитель математики, врач-педиатр); 2) совокупность знаний, умений и навыков, приобретенных в результате образования и обеспечивающих постановку и решение определенных классов профессиональных задач; 3) направление подготовки в образовательном учреждении.

Структура непрерывного образования: дошкольное образование, общее образование, профессиональное образование, послевузовское образование и дополнительное образование.

Среднее профессиональное образование — образование на базе основного общего, среднего (полного) общего или начального профессионального образования, осуществляемое в средних специальных учебных заведениях или иных образовательных учреждениях среднего профессионального образования, имеющих соответствующую лицензию, по основным профессиональным образовательным программам, отвечающим требованиям, установленным Государственным образовательным стандартом. Оно завершается итоговой аттестацией и выдачей выпускнику документа о среднем профессиональном образовании.

Среднее профессиональное образование повышенного уровня — образование, которое осуществляется имеющим соответствующую лицензию образовательным учреждением среднего профессионального образования по основной профессиональной образовательной программе, обеспечивающей подготовку специалистов среднего звена повышенного уровня квалификации.

Среднее специальное учебное заведение – образовательное учреждение, реализующее профессиональные образовательные программы среднего профессионального образования. Главными задачами среднего специального учебного заведения являются:

- a. удовлетворение потребностей личности в получении среднего профессионального образования и квалификации в избранной области профессиональной деятельности, в интеллектуальном, культурном, физическом и нравственном развитии;
- b. удовлетворение потребностей общества в квалифицированных специалистах со средним профессиональным образованием;
- c. организация и проведение методических, научно-методических, опытно-конструкторских, а также творческих работ и исследований при наличии соответствующего материально-технического и кадрового обеспечения;

- d. переподготовка и повышение квалификации специалистов среднего звена и рабочих кадров;
- e. распространение знаний среди населения, повышение его общеобразовательного и культурного уровня, в том числе путем оказания платных образовательных услуг.

Стандарт (от лат. *standart* — норма, образец) — в широком смысле слова образец, эталон, модель, принимаемые за исходные для сопоставления с ними других подобных объектов. Под *стандартом образования* понимается система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающий возможности реальной личности и системы образования по достижению этого идеала (В.С.Леднев). Необходимость в стандартах профессионального образования связана с потребностью упорядочения базовых требований к содержанию и качеству профессионального обучения в различных типах учебных заведений. Наличие стандарта профессионального образования позволяет:

- установить базовый уровень квалификации, ниже которого не может быть аттестации, и установить базовый уровень подготовки специалиста на различных ступенях обучения;
- повысить качество профессионального обучения за счет расширения профиля, универсализации содержания образования, применяемых педагогических технологий, средств и методов обучения;
- обеспечить конвертируемость профессионального образования внутри государства и за его пределами;
- упорядочить права обучающихся и повысить ответственность учебных заведений различного типа в профессиональной подготовке и профессиональном образовании;
- установить место каждого уровня профессионального образования в системе непрерывного образования.
- Стандарт профессионального образования может быть: международный, государственный и региональный.

Стажировка – формирование и закрепление на практике теоретических знаний, умений и навыков, приобретение профессиональных и организаторских качеств для выполнения профессиональных обязанностей.

Структура среднего профессионального образования — совокупность различных по назначению и нормативным срокам обучения основных профессиональных образовательных программ среднего профессионального образования, характеризующих уровни среднего профессионального образования – базовое и повышенное.

Студенчество – это мобильная социальная группа, целью деятельности которой является организованная по определенной программе подготовка к выполнению профессиональных и социальных ролей в материальном и духовном производстве.

Студия дизайна – в общем случае, рабочее (творческое) помещение дизайнеров. Поскольку дизайн развивается довольно длительное время, высокий уровень достижений порождает высокий уровень ожидания. По этой причине достижение ряда целей, которые ставит перед собой дизайн, невозможны в реализации одним человеком в принципе. Современный дизайн может решать целый ряд проблем: задачи проектирования, социальная привлекательность продукта, творческая задача. Чем больше проблем решает дизайн, тем больше людей различной квалификации необходимо для его проектирования. Группа людей, которые могут иметь разную квалификацию, но работающие в одном

направлении могут быть выделены в отдельное подразделение, называемое *студией дизайна*. Студия дизайна производит двойкий продукт – дизайн, как цель достижения (результат) и дизайн, как инструмент создания (проектирование).

Ступени общего образования – начальное общее, основное общее, среднее (полное) общее образование.

Техникум – основной тип среднего специального учебного заведения, реализующего профессиональные образовательные программы среднего профессионального образования.

Технологическая форма (в дизайне) – морфология, воплощенная в способе промышленного производства вещи-объекта дизайн-проектирования в результате художественного осмысления технологии.

Университет – высшее учебное заведение, которое: а) реализует образовательные программы высшего и послевузовского профессионального образования по широкому спектру направлений подготовки (специальностей); б) осуществляет подготовку, переподготовку и (или) повышение квалификации работников высшей квалификации, научных и научно-педагогических работников; в) выполняет фундаментальные и прикладные научные исследования по широкому спектру наук; г) является ведущим научным и методическим центром в областях своей деятельности.

Урок (учебное занятие) – форма организации учебной работы в школе, профессиональном училище, в среднем специальном заведении, при котором учитель (преподаватель) занимается в рамках точно установленного времени с постоянным составом учащихся (студентов) по стабильному расписанию, используя разнообразные методы для достижения дидактических задач, определяемых требованиями учебной программы. В соответствии с сущностью процесса обучения урок содержит, с одной стороны, элементы деятельности педагога, ведущего преподавание, с другой стороны – деятельность учащихся (студентов), выражающуюся в учении. Каждое учебное занятие тесно связано с предыдущим и последующим, является составной частью системы учебных занятий по какой-либо учебной теме или по предмету в целом.

Учебная программа — это нормативный документ, определяющий место учебного предмета в подготовке специалиста, требования к знаниям и умениям в области данного предмета, содержание учебного материала и последовательность его изучения. Учебная программа состоит из *трех основных частей*: пояснительной записки, тематического плана, содержания учебного предмета, и некоторых *дополнительных*: титульный лист, перечень лабораторных работ и практических занятий (при наличии), перечень курсовых работ (при наличии), перечень литературы и средств обучения.

Учебная экскурсия – форма обучения, позволяющая организовать наблюдение и изучение различных предметов и явлений в обычных, естественных условиях (на природе, в исторических местах, на производстве и т.п.) или в музеях, на выставках и пр.

Учебно-курсовой комбинат (пункт), учебно-производственный центр, техническая школа (горно-механическая, мореходная, лесотехническая и др.), вечернее (сменное) учреждение начального профессионального образования осуществляют реализацию образовательных программ переподготовки, повышения квалификации рабочих и специалистов, а также подготовку рабочих и специалистов соответствующего уровня квалификации *по ускоренной форме обучения*.

Учебно-программная документация — система нормативных документов, определяющих цели и содержание образования и обучения по конкретной специальности. К учебно-программной документации относятся квалификационные характеристики специальностей, учебные планы, учебные программы.

Учебный план — это государственный нормативный документ, регламентирующий общее направление и основное содержание подготовки специалистов, последовательность, интенсивность и сроки изучения учебных предметов, основные формы организации обучения, формы и сроки проверки знаний и умений обучающихся.

Учебный предмет — дидактически обоснованная система знаний, умений и навыков, отобранных из соответствующей науки или отрасли деятельности для изучения в учебном заведении.

Функция (в дизайне) — работа, которую должно выполнять изделие, а также смысловая, знаковая и ценностная роли вещи.

Формы обучения — организационные особенности обучения. Это понятие предполагает не только организацию трех форм обучения учителя с учащимися, студентами (фронтальная, групповая, индивидуальная), но и разные виды учебных занятий, где эти формы работы используются педагогом. Поскольку установлена определенная номенклатура занятий, выделяются следующие формы обучения: очная, заочная, вечерняя, экстернат.

Формы организации деятельности детей в учреждениях дополнительного образования — это:

- Кружок, группа — традиционная, базовая форма объединения детей по интересам. Приоритетны для них предметно- практические задачи освоения конкретного профиля деятельности, т.е. изучается один учебный курс, соответствующий требованиям программы, с группой работает, как правило, один педагог.
- Клуб — детское объединение, решающее целый комплекс педагогических задач. В образовательных клубах главное внимание уделяется освоению воспитанником содержания той или иной предметной области. Досуговые клубы решают задачи организации досуга, свободного общения детей и подростков. Отличительные признаки клубов — наличие названия, определенной символики. В деятельности детского объединения активно участвуют органы детского самоуправления, с ним сотрудничают воспитанники разных поколений, родители и друзья клуба. Существует определенный событийный ритм жизни объединения, правила, традиции. В клубе могут быть объединения детей по годам обучения (возрасту и опыту деятельности в клубе), по интересам (творческие группы, творческие объединения и т.д.).
- Содержание деятельности студии связано с определенным видом искусства или художественного творчества (изобразительное, музыкальное, театральное, литературное творчество и т.п.). Среди педагогических задач студии — создание условий для становления и развития художественного творчества детей в различных областях. Отсюда глубина предлагаемого для освоения содержания, наличие комплекса интегрированных учебных курсов. Специфика организации состоит в сочетании традиционных и инновационных форм учебных занятий и активном включении всего детского объединения в практическую деятельность с показом достижений воспитанников (проведение концертов, спектаклей, фестивалей, творческих вечеров и т.п.). В организации деятельности студий может участвовать общественный коллегиальный орган (художественный совет).

– Характеризуя школу как форму организации образовательного процесса в учреждении указанного типа, следует обратить внимание на такие ее отличительные признаки, как наличие определенной концепции, представленной в проекте (уставе, положении) и образовательной программе; приоритет обучения при многообразии видов и направлении деятельности детей; комплекс учебных программ; организация образовательного процесса педагогическим коллективом, а не одним педагогом; оформленные ступени (стадии) обучения; четко обозначенные условия набора и обучения; вручение сертификата об окончании школы и т.п.

– Интересными формами детского объединения являются лаборатория и мастерская. Исследовательские изыскания поисковый, творческий компонент в образовательной деятельности, когда в основе содержания лежит конкретная область научных знаний или междисциплинарная проблема, — все это черты, присущие лаборатории. В состав лаборатории входят преимущественно старшие подростки и старшеклассники. Для мастерской характерны принадлежность к определенному виду прикладного творчества (в прикладной деятельности) или искусства (мастерская хореографии), приоритет предметно-практических задач — ориентация на достижение высокого уровня мастерства в определенном направлении. В основе образовательного процесса — изготовление чего-либо (декораций для спектакля, его шумового оформления, костюмов и реквизита — если речь идет о театральной мастерской в составе большого коллектива детского театра) или формирование и оттачивание прикладных умений, овладение специальными технологиями. Организация деятельности лаборатории и мастерской требует специального помещения.

Функции непрерывного образования: диагностическая, компенсаторная, адаптационная, познавательная, культурологическая, развивающая.

Функциональная грамотность – это минимальный уровень сформированности знаний, умений и навыков, необходимый для выполнения элементарных профессиональных функций репродуктивно-исполнительского характера и для последующего профессионального образования.

Футуродизайн – доктрина превентивного проектирования решений, адекватных Будущему, прогнозирования смыслов Будущего. Буквально – дизайн Будущего. Девизы: **«Будущее как причина настоящего», "Обгонять, не догоняя"**. Рабочая позиция футуродизайна: не пассивное ожидание будущего со свойственной этому подходу экстраполяцией тенденций из прошлого в будущее, а проектный нормативный подход, основанный на постижении мотивов общества Будущего и проектировании инноваций, адекватных Будущему. Критерий эффективности решений футуродизайна – прирост *«Качества жизни»*. Основной формат разработок в футуродизайне – *венчур-проекты*.

Цели обучения – сознательно спланированные результаты процесса обучения, состоящие в накоплении знаний, овладении умениями и навыками, а также в формировании личностных качеств учащихся. В процессе профессионального образования главными целями являются прирост профессиональных знаний, умений и навыков, формирование профессионально значимых качеств личности.

Цикл предметов – совокупность учебных предметов, относительно обособленных в учебном плане, имеющих точно определенные цели.

Эргодизайн – комплексная научно-практическая деятельность по формированию среды жизнедеятельности человека и её элементов, реализующая требования и рекомендации эргономики и дизайна.

Эргономика – от греч. Ergonomics (Ergon – работа, Nomos – закон) – это

(1) наука, комплексно занимающаяся изучением и проектированием трудовой деятельности с целью оптимизации орудий, условий и процесса труда, а также профессионального мастерства; её предметом является трудовая деятельность, а объектом исследования системы «человек – орудия труда – предмет труда – производственная среда»»

(2) научно-практическая дисциплина

изучающая деятельность человека, орудия, средства его деятельности и окружающую среду в процессе их взаимодействия, с целью обеспечения эффективности, безопасности и комфортности жизнедеятельности человека, использующая знания, методы исследования и технологии проектирования из различных сфер теоретического и практического знания: антропология и антропометрия; гигиена, охрана и научная организация труда; инженерная психология; конструирование; медицина, анатомия и физиология человека; психология труда и когнитивная психология; теории групповой деятельности, проектирования и управления.

Эстетика труда – привнесение в организацию труда и производства, в производственную обстановку законов и норм эстетики с целью: (1) создания для работников наиболее комфортных условий труда; (2) придания производственной обстановке эстетического вида; (3) повышения общей культуры производства. Эстетика труда предполагает:

- организацию труда на началах красоты и целесообразности;
- проектирование эстетически привлекательной и практически целесообразной архитектуры промышленных сооружений и орудий труда;
- художественное оформление интерьеров производственных помещений и мест отдыха;
- создание удобной и красивой рабочей одежды;
- благоустройство и озеленение территорий и др.

Эстетический критерий – признак, на основании которого дается оценка, определение или классификация художественного произведения (с точки зрения гармонии и красоты).

Эстетическая ценность (в дизайне) – особое значение объекта, выявляемое человеком в ситуации эстетического восприятия, эмоционального, чувственного переживания и оценки степени соответствия объекта эстетическому идеалу субъекта.

Этапы развития профессионализма: функциональная грамотность, профессиональные квалификация, компетентность и культура личности.

Перечень источников информации

1. *Text: 2000-06 г., e-book "Ergonomics": 2007 г., @ Михаил Ю.Клюев*
2. *Арапов М.В.* Бум высшего образования в России: масштабы, причины и следствия // *Общественные науки и современность.* 2004. № 5. С. 30–40.
3. *Бердяев Н.А.* О назначении человека. – М.: Республика, 1993. – С.326
4. *Бестужев-Лада И.В.* Социальный дизайн и барьер футурофобии // *Техническая эстетика.* – 1990. – №4. – С.1
5. *Воронина Т.П.* Информационное общество: сущность, черты, проблемы. – М.: 1995.
6. *Воронина Т.П., Кашицин В.П., Молчанова О.П.* Образование в эпоху новых информационных технологий. – М.: АМО, 1995.
7. *Генисаретский О.И.* Методологические и гуманитарно-художественные проблемы дизайна: Автореф. дисс...докт. искусствоведения./ ВНИИТЭ. – М., 1990.
8. *Горянова В.А.* Психология общения/ В.А. Горянова. – М., 2002.
9. *Громыко, Ю.В.* Проектное сознание. Программирование и проектирование развития образования. – М., 1996.
10. *Дёмина Л.М.* По законам красоты: Эстетика труда. – М.: Просвещение, 1990.
11. *Джонс, Дж.К.* Методы проектирования. – М., 1986.
12. *Директор равно менеджер?* Требования к образованию и к управлению образованием – это не одно и то же.//*Лидеры образования, 2007, № 4.*
13. *Дитрих, Я.* Проектирование и конструирование. Системный подход. – М., 1981.
14. *Дональд А. Норман* Дизайн привычных вещей = *The Design of Everyday Things.* – М.: «Вильямс», 2006. – ISBN 0-465-06710-7
15. *Жуков, В.А.* Педагогическое проектирование. – СПб., 1996.
16. *Зинченко, В.П.* Психологические основы педагогики. – М., 2002.
17. *Зубов Н.* Как руководить педагогами/ Пособие для руководителей образовательных учреждений. – М., 2003.
18. *Инновационная политика высшего учебного заведения /*под ред. Р.Н.Федосовой. М.: ЗАО «Издательство «Экономика»», 2006.
19. *Инновационный менеджмент/* Под. ред. В.М. Анышина, А.А.Дагаева. М.: Дело, 2003.
20. *Кантор, К.* Правда о дизайне. – М., 1996.
21. *Конев, В.А.* Культура и архитектура педагогического пространства // *Вопросы философии.* – 1996. – № 10. – С. 46-57.
22. *Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года.*– М., 2002.
23. *Криуллина, А.А.* Эргодизайн образовательного пространства (Размышления психолога). – М., 2003.
24. *Лосев А.В.* Философия. Мифология. Культура. – М.: Политиздат, 1991.
25. *Макарова Л.В.* Преподаватель: модель деятельности и аттестация (Труды Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов). – М.: 1992.
26. *Минцберг Г., Альстрэнд Б., Лэмпл Дж.* Школы стратегий. – СПб.: Питер, 2000.
27. *Мостепаненко, А.М.* Проблемы универсальности основных свойств пространства и времени. – Л., 1969.
28. *Новиков, А.М.* Проектирование педагогических систем // *Специалист.*– 1998. – № 5. – С. 23-28.
29. *Отдельные вопросы учета предпринимательской деятельности образовательных учреждений [Электронный ресурс]:* В.Ю.Авдеев сайт Audit-it.ru. – Электрон.текст.данные. (76,99 Кб). – Режим доступа: <http://www.audit-it.ru/articles/account/a84/40795.html>

30. *Предпринимательская деятельность образовательных учреждений, использование соответствующих доходов* [Электронный ресурс]: С.П.Талаев; – Новосибирская открытая образовательная сеть. Портал среднего образования. – Электрон.текст.данные. (4,5 Кб). – Режим доступа: www.websib.ru/noos/director/finans/ec5.html
31. *Прикот О.Г., Виноградов В.Н.* Управление современной школой. Выпуск IX: Проектное управление развитием образовательной организации. – Ростов-н/Д: Изд-во «Учитель», 2006.
32. *Проектная деятельность, ориентированная на человека:* (Круглый стол ВНИИТЭ на Второй всесоюзной конференции по эргономике) // *Техническая эстетика.* – 1988. – № 10. – С.1-5.
33. *Пузанов В.И.* Взаимодействие интеллекта и мастерства как проблема культурных формаций и дизайна: Автореф. дисс....докт. искусствоведения / ВНИИТЭ. – М., 1992.
34. *Радионов, В.К.* Теоретические основы педагогического проектирования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1996.
35. *Разработка концептуальных основ развития высшего образования и проектов обеспечения их реализации:* Отчёт о НИР (заключ.) // НИИВО; Руководитель Ю.Г.Фокин. – №ГР01.9.40008641. – М., 1994.
36. *Розенсон И.* Основы теории дизайна. – СПб.: Питер, 2006. – ISBN 5-469-01143-7
37. *Савков, СМ.* Образование в постнеклассическом социальном пространстве. – Хабаровск, 1999.
38. *Сборник информационно-методических материалов о проекте «Информатизация системы образования».* – М.: Локус-пресс, 2005.
39. *Семеко Г.В.* Перераспределение финансовой ответственности в сфере образования России.// *Экономика образования*, 2003, №6, с.19
40. *Семенов, В.Д.* Педагогика среды. – Екатеринбург, 1993.
41. *Сериков, В.В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М., 1999.
42. *Сидоренко В.Ф.* Генезис проектной культуры и эстетика дизайнерского творчества: Автореф.дисс....докт. искусствоведения / ВНИИТЭ. – М., 1990.
43. *Структура культурно-образовательного пространства Образование: исследовано в мире* [Электронный ресурс]: Международный научный педагогический Интернет-журнал с библиотекой-депозитарием. - М.: OIM.RU, 2000-2001. - Режим доступа: World Wide Web. URL: <http://www.oim.ru/reader.asp?nomet=319>
44. *Татарский, В.* Праксеологический анализ проектно-конструкторских разработок. – М., 1986.
45. *Федосова Р.Н., Юрга В.Н.* Инновационная политика вузов в современных условиях. Материалы VI-й международной конференции научно-практической конференции “Инновационное развитие экономики: теория и практика”. Ярославль. Ноябрь 2005.
46. *Филиппов В.М.* Инновационная деятельность в сфере образования и науки – приоритетное направление политики МО РФ // *Инновации*, 2003. №1/ 58.
47. *Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д.* Образовательное пространство как пространство развития // *Вопросы психологии.* – 1993. – №1. – С.24-32.
48. *Хилл, П.* Наука и искусство проектирования: методы проектирования, научное обоснование решений. – М, 1973.
49. *Чайнова Л.Д.* Напряжённость как ведущее функциональное состояние работающего человека // *Проблемы системного исследования состояния напряжённости человека.* – М., 1988. – С.8-19;
50. *Чайнова Л.Д.* Функциональный комфорт как обобщённый критерий оптимизации трудовой деятельности // *Техническая эстетика.* – 1985. – №2. – С.16-17.

51. *Чайнова Л.Д., Чопорова М.Г.* Дифференцированная оценка состояния напряжённости человека при решении прикладных задач эргономики // Психологическая напряжённость в трудовой деятельности. – М.: Ин-т психол.АН СССР, 1989. – С.160-171.
52. *Чайнова Л.Д., Батов В.И., Коровикова И.А.* Проблема личностного фактора в эргономических исследованиях // Техническая эстетика. – 1984. – №4. – С.10-12
53. *Чайнова Л.Д., Горвиц Ю.М.* Компьютеры для детей: психологические проблемы безопасности и комфорта // Психологический журнал. – 1994. – Т.14. – №4. – С.63-73.
54. *Шендрик, И.Г.* Образовательное пространство субъекта и его проектирование. – М., 2003.
55. *Шендрик, И.Г.* Проектирование и инновационные процессы в образовании // Образование и наука. – 2000. – № 3. – С. 74-85.
56. *Шукинунов В.Е.* Модель инновационного процесса. Концепция учебно-научно-инновационных комплексов. М.,2001.
57. *Энциклопедия «Кирилл и Мефодий»*
58. *Ясвин, В.А., Дерябо, С.Д.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М., 1997.