

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНО РАЗВИВАЮЩИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ: РЕЗУЛЬТАТЫ ИСТОРИКО-КОНЦЕПТУАЛЬНОГО И МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Ходякова Н. В.

*ФГКОУ ВПО «Волгоградская академия МВД России», Волгоград, Россия
(400089, Волгоград, ул. Историческая, 130), e-mail: hodyakova@rambler.ru*

На основе концептуального анализа преобладающих в разные исторические эпохи целей, содержания и методов обучения выделены группы средовых факторов, значимых для развития опыта социальной адаптации, активного деятельностного освоения окружающего мира, духовно-нравственного совершенствования, творческой самореализации личности учащегося. Прослежена изменяющаяся в истории педагогики логика организации учебно-воспитательного процесса, на основе которой предложена схематическая последовательность этапов развития личности в образовании. Представлены продуктивные идеи, преимущества и ограничения современных методологических подходов к проектированию личностно развивающих образовательных систем: системного, деятельностного, средового и ситуационного. Обоснована необходимость разработки и внедрения в практику личностно развивающего образования нового проективно-средового подхода – ситуационно-средового. В соответствии с результатами исторического и методологического анализа описаны основные регулятивы ситуационно-средового подхода к проектированию личностно развивающих образовательных систем.

Ключевые слова: методология педагогического проектирования, системный подход, деятельностный подход, образовательная среда, ситуация развития личности.

PROJECTING PERSONALITY DEVELOPING EDUCATIONAL SYSTEMS: THE RESULTS OF HISTORICO-CONCEPTUAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS

Khodyakova N. V.

Volgograd Academy of the Ministry of Internal Affairs, Russia, Volgograd, 400089, Istoricheskaya-str., h. 130, e-mail: hodyakova@rambler.ru

The groups of environmental factors, which are influential for social adaptation experience development, active adopting the world around us, spiritual and moral mastering and creative self-realization of personality, are pointed out on the basis of conceptual analysis of educational aims, contents and methods which were predominant in different historical periods. The logics of teaching and educational processes organizing, which is the basis of the suggested schematic chain of personality development stages in education, and which is being changed along the history of Theory of education, is watched and clarified. The productive ideas, advantages and restrictions of such modern methodological approaches to projecting personality developing educational systems as system approach, activity approach, environmental approach and situational approach are represented. The necessity of the new projecting approach (situation-environmental) creation and implementation in educational personality developing practice is grounded. According to the results of historical and methodological analysis the basic situation-environmental approach regulators of projecting personality developing educational systems are described.

Keywords: methodology of pedagogical projecting, system approach, activity approach, educational environment, situation of personality development.

Введение. Развитие современных научных представлений о проектировании личностно развивающих образовательных систем неосуществимо без учета исторического опыта теоретической разработки и практической реализации прогрессивных педагогических систем, ориентированных на развитие человека, а также без опоры на доказавшие свою эффективность современные методологические подходы в педагогическом проектировании.

Целью нашего исследования является обоснование некоторых положений ситуационно-средового подхода к проектированию личностно развивающих

образовательных систем. Зафиксированные в истории отечественной и зарубежной педагогики содержательно-процессуальные условия обучения и воспитания, приводящие к развитию того или иного вида опыта учащихся, являются объективными основаниями выделения наиболее значимых для образования факторов среды, и, как следствие, построения модели развивающей образовательной среды. Анализ системного, деятельностного, средового и ситуационного методологических подходов в педагогическом проектировании позволяет выявить и объяснить причины нерезультативных, с точки зрения развития личности, образовательных систем, предложить и обосновать процедуру ситуационно-средового педагогического проектирования, преодолевающую имеющиеся в образовательной практике проблемы и ограничения.

Анализ и концептуализация исторического опыта образования осуществлялась нами в рамках периодизации, принятой в обзорах А. Н. Джуринского, В. Г. Торосьяна [3, 9] и др. с позиций бинарного отношения «развивающаяся личность – образовательная среда». Проведенный анализ показал, что педагогические цели в тот или иной исторический период могут интерпретироваться как достижение взрослеющим человеком определенного уровня овладения окружающей его средой, содержание образования – как опыт взаимодействия учащегося со специфическими элементами среды, а методы обучения – как варианты такого взаимодействия.

Так, цели обучения, характерные для первобытной общины, состояли в подготовке адаптированного к среде своей жизнедеятельности человека, способного к реализации значимых для жизни сообщества социально-трудовых функций. Носителями содержания образования в среде были нормы и традиции общественно одобряемого поведения и деятельности, ведущим способом его освоения было воспроизведение.

Образовательные цели активного изучения и использования возможностей среды для удовлетворения человеческих потребностей, преобладавшие в исторические периоды эпохи Возрождения, Нового времени, Просвещения, Великой французской революции, XIX века, содержательно и процессуально обеспечивались: межпредметной интеграцией знаний, сенсорным восприятием явлений окружающей среды, наглядностью, связью обучения с жизнью и местными условиями, состязательностью и позитивной эмоциональностью, свободой ученического выбора, самостоятельными опытами и экспериментами, игрой и театрализацией (основным способом взаимодействия со средой являлась практическая деятельность).

Цели, ориентированные преимущественно на совершенствование внутреннего мира человека и развитие его ценностно-смысловой сферы, были характерны для Древнего Востока, восточного образования VII–XVII вв., раннего христианского и византийского

образования, для средних веков, отечественного образования до XVIII в. и предполагали средовое обеспечение, состоящее из определенной системы внешних ограничений и труда, созерцаемых явлений окружающей жизни и произведений искусства, интерпретируемых литературных, философских и религиозных текстов, примера наставника, взаимоотношений с другими людьми (способ взаимодействия со средой – диалог).

Цели подготовки независимого от воздействий окружающей среды человека, способного к ее изменению, самоутверждающегося в ней (Древняя Греция и Рим, педагогика Реформации, отечественное образование XVIII в., зарубежное образование XX в. и отечественное образование начала XX века), обеспечивались полноценной (комплексной) организацией жизнедеятельности учащихся, волевым преодолением учащимися реальных трудностей и сопротивления среды, снятием педагогами искусственных средовых ограничений, предоставлением учащимся возможностей для самостоятельного и взаимного обучения, контактов с другими и творческой самореализации, а также представленностью в среде выдающихся примеров творчества и саморазвития (способ взаимодействия со средой – социокультурное творчество).

Конец XIX в. и первая половина XX в. стали временем педагогической рефлексии, лично развивающей природы взаимодействия человека и окружающей его среды в истории как зарубежной, так и отечественной педагогики. Большинство педагогов сходилось во мнении, что главный целевой ориентир образования – это самореализация личности в процессе ее полноценного взаимодействия с окружающим миром, способность человека успешно действовать и саморазвиваться в разных по своему содержанию средах. В конце XX века в зарубежных и отечественных дискуссиях о содержании образования и воспитания выделились целостные средово-личностные концентры: образ жизни, картина мира, Я-концепция.

Анализ логики образовательного процесса педагогических систем прошлого позволил составить предположительную последовательность этапов лично развивающего взаимодействия учащегося с образовательной средой. Если целям приспособления к среде соответствовала условная логическая схема обучения «восприятие – запоминание – воспроизведение», целям освоения среды посредством деятельности – «восприятие – понимание – применение», целям внутреннего совершенствования – «восприятие – переживание и осмысление – вербализация и духовное служение»; то целям самореализации личности в среде ставилась в соответствие логика взаимодействия со средой обучения, обобщенную модель которой можно представить в виде следующей последовательности этапов: 1) восприятие и понимание новой информации, формирование чувственных впечатлений, преодоление учащимся внешних затруднений, обеспечение педагогом

положительного эмоционального фона; 2) формирование у учащегося представлений, их осмысление, соотнесение с прежним опытом, приобретение практических навыков; 3) выработка системы представлений и формирование нравственной позиции в поведении и деятельности; 4) применение знаний на практике, осознанное принятие решений.

Проведенный исторический анализ показал, что образовательную среду можно в обобщенном виде интерпретировать как совокупность содержательно-процессуальных стимулов и возможностей развития личности учащегося в процессе получения образования, а логику взаимодействия учащегося со средой моделировать как последовательную смену образовательных ситуаций: адаптация к условиям образовательной среды – самостоятельная предметная деятельность – продуцирование отношений к компонентам образовательной среды – практическое преобразование компонентов образовательной среды. Эти результаты позволили нам сформулировать первичные гипотезы о продуктивности использования в проектировании развивающих образовательных систем ситуационно-средовых факторов и обусловили соответствующий ракурс анализа существующих методологических подходов в педагогическом проектировании.

Из анализа работ И. В. Блауберга, Э. Г. Юдина, И. А. Колесниковой [1, 7] следует, что *системный подход* выступает необходимым условием фундаментальности и функциональности проектируемого содержания образования, систематичности и логической последовательности выстраиваемого процесса обучения. Без системного подхода невозможно проектирование ранних стадий овладения принципиально новым предметно-деятельностным содержанием, когда учащийся нуждается во внешнем управлении своей деятельностью. В случае же проектирования личностно развивающих образовательных систем, не формализуемых и неотчуждаемых от человека, включающих его в состав своей структуры в качестве системообразующего элемента. Перед проектировщиками встают более сложные по своему содержанию задачи: учесть значимые для личности средовые факторы развития (требуемый учащемуся пространственно-временной режим и подходящие для него содержательно-процессуальные условия учения), а также собственно личностные факторы (отношение к себе и своему образованию), которые могут произвольно или ситуационно изменяться. Это означает, что возникает потребность в дополнении системного подхода в проектировании подходом, который бы учитывал не только объективную предметность и логический характер познания, но и субъективный выбор учащихся; который бы позволил устанавливать между компонентами образовательной системы не только заранее детерминированные, но и изменяемые субъектами связи и отношения; который бы предусматривал как организованные педагогом факторы развития личности, так и ситуационно изменчивые факторы.

Деятельностный подход, разработанный отечественными исследователями В. В. Давыдовым, А. Н. Леонтьевым [2, 5] и др., ориентирован на управляемую педагогом познавательную деятельность учащихся, обеспечивающую такие свойства образования, как его интенсивность и технологичность. Благодаря деятельностной организации обучения большинство учащихся не только усваивают новые знания на уровне восприятия информации и понимания ее значения, но и применяют их при решении задач, в результате чего у них формируется адекватная и полная предметная ориентировка в окружающем мире. Однако в проектировании образования, ориентированного на развитие личностных свойств учащихся, обнаруживается недостаточность использования только деятельностного подхода. Учение, проектируемое как деятельность, хотя и обеспечивает учащегося функциональными умениями исполнять ту или иную предметную деятельность, но не всегда актуализирует ее внутреннюю мотивацию, становление и развитие ценностно-смысловой сферы учащегося. Таким образом, возникает потребность в проектировочном подходе, который бы позволял решить следующие задачи: обеспечить элементы содержания обучения (понятия, учебные задачи) необходимым для их рефлексии учащимися предметно-культурным, социально-игровым и проблемно-жизненным средовым контекстом; обеспечить учащимся процессуальные возможности для реализации их субъектных свойств (мотивации, индивидуальных способностей и замыслов) посредством делегирования им права экспериментировать с образовательной средой (изменять условия учебной деятельности и коммуникации); проектировать педагогическое управление как опосредованную средовыми факторами (стимулами и возможностями) и личностными факторами (субъектными отношениями) ситуационную поддержку учения.

Средовой подход в педагогическом проектировании, предложенный в концепциях Ю. С. Мануйлова, В. А. Ясвина [6, 10], в отличие от других методологических подходов, рассматривает в качестве объекта педагогического проектирования не систему педагогических воздействий и не учебную деятельность, а образовательную и воспитательную среду, детерминирующую личностное развитие учащегося, трансформацию его субъектной позиции через свободный выбор учащимся средовых возможностей и регуляцию его активности средовыми стимулами-ограничениями. Главным проектировочным преимуществом средового подхода является гарантированное право учащегося на участие в проектировании образовательной среды посредством избирательного восприятия вариативных средовых компонентов и самостоятельного взаимодействия с ними, что позволяет ему проявить свою субъектную активность. Образовательная среда выполняет функцию содержания образования и воспитания личности, так как является своеобразным строительным материалом для ее развития. Представленные в среде систематизированные

учебные тексты и альтернативные источники информации, социальный и культурный контекст научного познания (символические значения элементов, система отношений, образцы поведения и деятельности) способствуют становлению не только универсальной научной картины мира в сознании учащегося, но и индивидуальной системы ценностных ориентаций. Однако средовое проектирование образования позволяет говорить о некоторых его ограничениях. Средовой подход – это, в определенном смысле, взгляд со стороны среды, детерминирующей мышление и поведение субъекта и, таким образом, ограничивающей его свободу воли, делающей его в какой-то мере зависимым от окружающих условий. Из-за этой односторонности мы усматриваем некоторые противоречия в проанализированных теориях средового подхода: между целенаправленным проектированием педагогом развивающей среды и ограничением педагогических целей средовыми возможностями; между заявленным участием учащегося в проектировании собственного образования и развития и формированием личности по заданному образцу и т.п. Рамки обсуждаемых концепций средового подхода оказываются узкими для учета субъективных факторов развития личности в образовании (уже имеющегося у учащегося личностного опыта, профессионально-личностной позиции педагога), что свидетельствует о необходимости разработки проектировочного подхода, ориентированного не только на активность образовательной среды и избирательно-смысловую активность в ней личности, но и на целостную ориентировку субъекта в образовательной среде: его творческую активность, преобразующую среду и самого себя.

Разработка исследователями О. А. Карabanовой, В. В. Сериковым [4, 8] и др. идей *ситуационного подхода* в педагогическом проектировании помогла найти инструмент описания детерминантов и механизмов развития личности в процессе образования – понятие ситуации. Как следует из изученных работ, ситуация – это объективно-субъективный феномен, характеризующий личностную активность педагога и учащегося в среде, их способ взаимодействия со средой, степень субъективного «овладения» средой. В силу того, что ситуация репрезентативна и внутреннему миру личности, и внешним условиям среды, ситуационный подход незаменим в проектировании сложного процесса развития рефлексивно-творческого опыта личности: ее ценностно-смысловых ориентаций, опыта творческого саморазвития, освоения ключевых компетентностей, так как эти виды опыта, с одной стороны, неотчуждаемы от носителя, его мотивов и целей, переживаний и отношений, а, с другой стороны, не могут присваиваться «умозрительно», вне реального жизненно-средового контекста. В ситуации всегда представлен субъект, предмет его отношения и переживания (смысловое противоречие, затруднение как дефицит опыта, необходимость выбора из нескольких альтернатив, вызов со стороны другого субъекта, статусно-ролевая

коллизия, конфликт интересов и др.), и вариант преобразующей активности субъекта (поиск смысла, творческое усилие, оценка, принятие ответственности, поступок, игра, диалог и др.) (В. В. Сериков). Объективный аспект ситуации развития представлен социальным статусом личности, системой социокультурных ожиданий, норм и требований, а субъективный аспект разделен между участниками общения и взаимодействия и представлен системой ориентирующих образов, определяющих отношения и сотрудничество ребенка и взрослого (О. А. Карабанова). Однако, как отмечают сами разработчики ситуационного подхода, педагогическая сущность ситуации развития личности изучена пока недостаточно, остается нерешенным фундаментальный вопрос о том, через какие ситуации познания и жизнедеятельности должен пройти учащийся, чтобы овладеть в процессе образования полноценным личностным опытом.

Выводы. Таким образом, проведенный историко-концептуальный и методологический анализы позволяют заключить, что в основу ситуационно-средового проектирования развивающих образовательных систем должны быть положены следующие регулятивы:

1) полноценное образование человека должно формировать у него не только опыт адаптации и функционирования, но и ценностно-смысловой ориентации, творческих преобразований в окружающей действительности, что требует обязательного дополнения традиционно представленных в образовании средовых элементов (нормы и требования, наглядные образцы и примеры действий др.) средовыми условиями для обеспечения диалога и социокультурного творчества (полисмысловыми текстами, образами выдающихся личностей, свободой выбора, снятием жестких ограничений в общении и деятельности);

2) утвердившаяся в массовой практике логика организации образовательного процесса, основанная на логике научного познания, должна быть заменена на более естественную для человека логику взаимодействия со своим средовым окружением: восприятие окружающей образовательной реальности; соотнесение новой учебной информации с прежним индивидуальным опытом и ее проверка в практической деятельности; формирование личностного смыслового отношения к изучаемому; творческая самореализация в образовательной среде;

3) процесс формирования рефлексивно-творческого опыта учащегося не может проектироваться исключительно на основе традиционной системно-деятельностной методологии, так как она не в полной мере учитывает средовые (требуемый конкретному учащемуся пространственно-временной режим обучения, спонтанные факторы обучения и др.) и личностные (внутренняя мотивация, отношение к себе и своему образованию, его субъективный выбор в учении и др.) условия развития. Ситуационно-средовой подход к проектированию образования, интегрируя в себе преимущества средового (свободный выбор

учащимся средовых возможностей и регуляция его активности средовыми стимулами-ограничениями) и ситуационного (репрезентативность и внутреннему миру личности и внешним условиям среды) подходов «снимает» обсуждаемые ограничения системного и деятельностного подходов.

Список литературы

1. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Системный подход [Электронный ресурс] // Большая Советская Энциклопедия: Компакт-диск №3. М.: ЗАО «Новый диск», 2002.
2. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986. 239 с.
3. Джурицкий А. Н. Педагогика: история педагогических идей. М.: Педагогическое общество России, 2000. 352 с.
4. Карабанова О. А. Социальная ситуация развития ребенка: структура, динамика, принципы коррекции: Дис. ... докт. психол. наук. М., 2002. 379 с.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Изд-во политической литературы, 1975. 304 с.
6. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании: Дис. ... докт. пед. наук. М., 1997. 193 с.
7. Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование / Под ред. И. А. Колесниковой. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 288 с.
8. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. 272 с.
9. Торосян В. Г. История образования и педагогической мысли. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 352 с.
10. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

Рецензенты:

Сериков В. В., доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой управления педагогическими системами Волгоградского государственного социально-педагогического университета, г. Волгоград.

Петрова Т. М., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры информатики и методики преподавания информатики Волгоградского государственного социально-педагогического университета, г. Волгоград.