

УДК 37.01

А.О. Кравцов

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Россия, г. Санкт-Петербург  
E-mail: ak90@yandex.ru

### Проектирование полипедагогической действительности как проектирование образовательного идеала

**Аннотация.** Статья посвящена проблемам проектирования образовательного идеала в контексте полипедагогической действительности. Автором обосновывается положение, что дизайн воспитательного идеала определяется парадигмальным подходом, информационным и культурологическим самоопределением субъектов образовательного процесса.

**Ключевые слова:** образовательный идеал, полипедагогическая действительность, педагогические парадигмы, педагогические цивилизации, педагогические формации, педагогические культуры, педагогическое проектирование.

Одной из ключевых проблем современной теории и практики развития образования является проблема преодоления базового противоречия между «образовательной моделью, служившей индустриальной культуре, и нарождающимися признаками культуры нового типа» [4, с. 3], характерной чертой которой является то, что возникает и широко обсуждается новая система ценностей и целей образования, возрождается концепция личности, основанная на идеях природосообразности, культуросообразности и индивидуально-личностного развития.

Появляются новые парадигмы образования, в которых педагогическая действительность отражается с помощью нового языка науки. В научный оборот входят такие понятия, как образовательное пространство и образовательный регион, поликультурная информационная среда, образовательные технологии и другие.

Эти тенденции указывают на то, что основным методом проектирования и развития образования становится культурологический подход, ориентирующий систему образования на диалог с человеком как творцом и субъектом, способным к культурному саморазвитию. Сложность и системность преобразования существующей педагогической действительности требует адекватных мировоззренческих установок, идеологиче-

ских и теоретических основ, технологических средств, и самое главное – субъекта изменений [5, с.10].

Личностно-ориентированное образование предполагает гуманистический тип педагогической культуры, в основе которого лежит целостное представление о педагогической действительности как культурообразующей среде, где главной ценностью является ребенок – его развитие, становление, образование, воспитание, социальная защита и поддержка его достоинства и прав человека.

Таким образом, проблема проектирования педагогической действительности становится проблемой не только педагогической, но и управленческой.

Проблемы проектирования педагогической действительности нашли отражение в работах многих исследователей (Н.Г. Алексеев, В.И. Гинецинский, Б.С. Гершунский, Ю.В. Громыко, В.М. Монахов, В.А. Петровский, Ю.П. Сокольников, Н.Н. Суртаева, Д. Толлингерова, П.Г. Щедровицкий, И.С. Якиманская и др.), которые направлены на «дальнейшую апробацию и обогащение общей педагогической теории, основывающейся на системном понимании действительности и способной выступать методологией отдельных отраслей педагогической науки» [2, с. 5].

Нельзя не отметить, что подход вышеназванных авторов можно условно назвать «интроспективным», то есть направленным вовнутрь изучаемого феномена. Так, Н.В. Бордовская отмечает, что центральной проблемой проектирования педагогической действительности является классификация форм движения мысли исследователя в научном познании педагогической действительности (низшая и высшая формы) и, соответственно этому, классификация логик, раскрывающих их специфику, взаимную связь, последовательность и переходы от одной формы к другой.

*Низшая форма* научного познания педагогической действительности – это переход от анализа педагогической практики к определению их сути, раскрытию способов и механизмов взаимосвязей между педагогическими явлениями и процессами. *Высшая форма* научного познания педагогической действительности – переход от объяснения природы к прогнозированию путей и способов изменения педагогической реальности. При этом каждая высшая форма теоретического педагогического знания содержит в себе низшую форму, но не сводится к ней, качественно отличаясь по содержанию и способу получения в процессе исследования.

Проективная (или проектная) деятельность относится к разряду инновационной, творческой деятельности, ибо она предполагает преобразование реальности, строится на базе соответствующей технологии, которую можно унифицировать, освоить и усовершенствовать [3, с. 25-25].

Признавая правомерность предлагаемого подхода, вместе с тем отметим, что он представляется нам не в полной мере отвечающим как нашему пониманию проектирования педагогической действительности, так и сущностным чертам постиндустриальной педагогической культуры, о которых мы писали выше.

В настоящей статье мы предпримем попытку представить свое понимание проектирования педагогической действительности, которое условно можно назвать «энтроспективным», направленным вне проектируемого феномена, который мы называем культурно-ценностным проектированием.

Главное отличие его от «интроспективных» подходов заключается в том, что проектирование педагогической действительности рассматривается как создание контекста развития педагогических феноменов и объектов, адекватного их ценностно-смысловому самоопределению.

Таким образом, ценностно-ориентированное и целенаправленное воздействие на естественно-стихийные процессы в педагогической действительности, изменение субъекта целенаправленного воздействия, многообразие проявлений естественно-стихийных процессов делают необходимым:

– разработку культуросообразного подхода к пониманию и анализу педагогической действительности;

– выявление ключевых тенденций в изменении современной педагогической действительности;

– описания основных принципов проектирования педагогической действительности и проектировочного процесса как механизма ее развития.

Культурно-ценностный подход к проектированию педагогической действительности опирается на ее понимание как *n*-мерного континуума, в котором бытийствуют субъекты педагогического процесса, характеризующиеся проявленностью событий, состояний и переживаний в эмпирическом (практическом) и субъективном (теоретическом и духовном) опыте этих субъектов, воспринимаемый как органично принадлежащий им контекст.

Н.А. Алексеев выделяет следующие наиболее значимые тенденции в современной педагогической действительности:

– происходит «сплющивание» физического времени при увеличении скорости появления, протекания и исчезновения социальных событий;

– происходит стирание границ государств. Претензии малочисленных народов на создание государств становятся не значимыми;

– обостряется проблема жизнедеятельности субъекта, связанная с «привязкой к разовому месту», территории, культуре и размытием, стиранием в сознании представителей о «розовом месте»;

– появляются продукты (технологий) принципиально другой природы, способные разовым действием кардинально менять представления миллионов людей;

– соединяются рабочие места посредством определенных средств, задающих каналы и способы коммуникации, принципиально независимых от субъектов, занимающих эти рабочие места;

– внедрение нормативного финансирования школ усиливает и закрепляет дух конкуренции, а не сотрудничества, втягивая в закрепление этой тенденции общественность [1, с. 6].

Говоря о подходах к анализу педагогической действительности, отметим, что мы разделяем мнение немецкого ученого Хельмута Серве, который считает, что современная педагогика не имеет единой методологии, так как наметились разные подходы к описанию педагогической действительности, в соответствии с которыми ученые выделяют духовно-научную (гуманитарную), критическую, феноменологическую, марксистскую и другие педагогики [2, с. 7].

Таким образом, в нашем понимании современная педагогическая действительность носит полипедагогический характер, что говорит о необходимости постановки задачи разработки целостного подхода к анализу педагогической действительности, который позволял бы учитывать множественность педагогик и несопоставимость эпистемологических оснований, лежащих в основе каждой из них.

Именно такой анализ может стать, по нашему мнению, ключевым методологическим основанием проектирования образовательного идеала в современной полипедагогической действительности.

Рассматривая образовательный идеал как общее представление о личностных качествах человека, обеспечивающих устойчивость наиболее ценных элементов культуры, отметим, что он есть не что иное, как складывающийся в обществе образ оптимальных результатов образовательного процесса, выполняет регулятивные функции, являясь не столько моделью, сколько указателем направления к цели и общим ценностным ориентиром для всех участников образовательного процесса. Соответственно, образовательный идеал, так или иначе, неразрывно связан с идеалом личности, выполняющим роль явного или неявного регулятора социокультурных отношений.

Э. Дюркгейм называет его «нормативным идеалом» и подчеркивает его опосредующую функцию осуществления связи в системе «общественные потребности – образование».

На основе образовательного идеала складывается парадигма образования как способ деятельности конкретного педагогического сообщества в конкретную эпоху. В ее рамках через концепции

образования, принципы, подходы к формированию его содержания и способов организации, представления о желательных результатах складываются различные образовательные модели – мыслительные конструкции, схематично отображающие образовательный процесс и функции его участников.

Образовательный идеал отражает состояние общества, в той или иной мере способствует его дальнейшей динамике.

В рамках парадигмы формируется образовательная система – совокупность элементов, находящихся в связях и отношениях друг с другом, которая обеспечивает возможность осуществления образовательного процесса и характеризуется наличием системообразующего фактора, потенциалом и результативностью функционирования.

Элементы этой системы складываются под влиянием образовательного идеала как системообразующего фактора и под влиянием созданной данной цивилизацией культуры.

Исходя из сказанного выше, мы можем говорить о необходимости целостного описания педагогической действительности как условия формирования непротиворечивого образовательного идеала.

Перспективным способом решения этой задачи нам представляется использование *поликритериального подхода* [см. подр. 7] для осмысления генезиса, структуры и возможных направлений развития научно-педагогического знания и педагогической действительности.

Подразумевая под критерием «признак, на основании которого производится оценка, средство проверки, мерило оценки» [9, с. 226], мы рассматриваем поликритериальный подход как метод анализа педагогической действительности, основанный на синтезе философско-антропологического, полипарадигмального, цивилизационного, формационного и культурного подходов в единую систему, позволяющую идентифицировать и описывать объекты, принадлежащие педагогической действительности с точки зрения их цивилизационной, парадигмальной, формационной и культурной принадлежности.

Использование поликритериального подхода как методологического основания проектирования педагогической действительности позволяет:

– рассматривать педагогическую действительность как целостность;

– ориентировать аналитическую процедуру на приоритетное выявление аксиологического компонента как системообразующего в педагогических системах;

– обеспечивать гуманитарную направленность аналитической процедуры.

Однако при этом использование этого подхода предъявляет к проектировщику определенные требования. Наиболее важным из них является необходимость использования в ходе философско-педагогического познания какого-то особого способа рефлексии, адекватного этой множественности, способа, который позволит преодолевать жесткие границы установившихся парадигмальных, цивилизационных, формационных и культурных ограничений. Таким способом рефлексии, по нашему мнению, является *межпарадигмальная рефлексия*, теория которой была разработана И.А. Колесниковой [6].

Если, как показывает опыт, сосуществование различных парадигмальных пространств не только не нарушает целостности педагогической реальности, но и через увеличение разнообразия способствует ее развитию, то межпарадигмальный способ отражения этой множественности, выступающий в качестве метода познания и реализованный на уровне рефлексии, будет вполне адекватен неоднородности ее структуры.

В ходе межпарадигмальной рефлексии снимаются ограничения способов постижения бытия, сформировавшиеся в рамках одной парадигмы, вне которых всегда остается часть рассматриваемого предмета. При этом обретается не некая усредненная интегративная истина, а понимание истоков разности парадигмальных взглядов, авторы которых «смотрели» на один и тот же объект каждый из своей реальности (объективной, субъективной либо трансцендентной), обнаруживая в нем свои грани, неведомые другим [6, с. 67].

Будучи гуманитарным методом познания, межпарадигмальная рефлексия, по мнению И.А. Колесниковой, должна отвечать ряду принципов:

1. Принцип внеоценочного рассмотрения информации с позиций ее истинности основан на доверии к описанию, сделанному авторитетным в своей парадигме автором. В соответствии с этим принципом субъектом-наблюдателем лишь фиксируется, свидетельствуется существование в педагогическом опыте человечества тех или иных парадигмальных вариантов видения фено-

мена (проблемы, объекта), то есть их присутствие в континууме педагогических смыслов. Подобное отношение основано на «доверии к бытию» (О.Ф. Больнов) и в значительной мере позволяет преодолеть ограничение, связанное с возможностью «познавать в вещах лишь то, что вложено в них познающим», на которое указывал И. Кант.

2. Принцип парадигмального отстранения наблюдателя способствует своеобразному «раздвоению» субъекта рефлексии, который вначале как бы помещает себя вне пределов привычного для себя пространства, чтобы потом вернуться в него с качественно иным уровнем осмысления природы интересующего его объекта.

3. Принцип открытости сознания предполагает психологическую готовность субъекта к расширению информационных границ собственного познания.

4. Принцип соотнесенности множественности описаний (отражений) объекта с парадигмальной принадлежностью обуславливает понимание онтологической «зависимости» и качества, способов получения и знакового кодирования от парадигмального пространства, в котором объект изучался или осваивался [6, с. 70-71].

Таким образом, практический смысл межпарадигмальной рефлексии как специфического метода гуманитарного познания заключается в возможности получения качественно иных оснований для выбора стратегии движения, осмысления границ, пределов, ограничений во взаимодействии с объектом, выступившим предметом рефлексии.

Как мы уже указывали выше, педагогическая действительность в контексте поликритериального подхода анализируется по следующим четырем критериям:

1. Цивилизационное самоопределение (природно-педагогическая, репродуктивно-педагогическая и креативно-педагогическая цивилизации). Педагогические цивилизации различаются нами по следующим основаниям: способ организации образовательного процесса, содержание образования, роли учителя и ученика при определении содержания образования.

При таком понимании сущности педагогических цивилизаций можно констатировать, что для природно-педагогической цивилизации характерна предопределенность образования требованиями, предъявляемыми к личности и социуму внешней средой.

Для репродуктивно-педагогической цивилизации характерна конвенциональность содержания

образования, причем субъектами этой конвенции являются все, кроме самого обучаемого или воспитуемого.

В рамках креативно-педагогической цивилизации происходит согласование не только ценностных ориентаций всех субъектов образовательного процесса, но и согласование содержания образования с учетом личностного потенциала и направления самореализации всех его субъектов.

Выше мы уже отмечали, что не связываем ни одну из цивилизаций с конкретным историческим этапом. Так, по нашему мнению, самоопределение в рамках той или иной цивилизации каждого из субъектов образовательного процесса вариативно и происходит в каждом конкретном случае, связанном с педагогическим процессом.

2. Парадигмальное самоопределение (авторитарно-технократическая, гуманитарно-феноменологическая, традиционная педагогические парадигмы). Они так же, как и цивилизации, в нашем понимании связаны с ценностным самоопределением субъектов педагогического процесса. Ключевое понятие, определяющее смысл педагогической парадигмы, – цель образования. Таковой целью является:

- обретение некоего информационно-операционного потенциала в научно-технократической парадигме;

- достижение каждым субъектом образовательного процесса аутентичности в гуманитарно-феноменологической парадигме;

- постижение Абсолюта и Истины – в традиционной парадигме.

3. Формационное самоопределение (катехезическая, эпистемологическая, инструментальная педагогические формации). Объектом, который описывает этот критерий, является результат, направленность образования и то, что мы вслед за Ю.А. Гагиным называем «реализацией индивидуальности», т.е. направлением, в котором личность будет использовать обретенный ею образовательный потенциал.

4. Культурное самоопределение (постфигуративная, кофигуративная и префигуративная педагогические культуры) определяет, на наш взгляд, распределение ролей источника и реципиента содержания социально значимой информации в образовательном процессе.

Предлагаемые нами критерии являются рядоположенными, рассмотрение ценностных ори-

ентаций как основы самоопределения субъектов педагогического процесса относительно педагогических парадигм, формаций, культур и цивилизаций позволяет объединить их в целостную систему.

Таким образом, мы можем констатировать, что эти критерии позволяют описывать и идентифицировать любую педагогическую систему в контексте педагогической действительности, так как они охватывают все существенные аспекты, по которым педагогические феномены могут быть дифференцированы.

Исходя из этого, можно отметить, что «полипедагогический характер» педагогической действительности заключается в том, в ее контексте сосуществуют различные педагогические парадигмы, цивилизации, формации и культуры, сохраняя при этом свои характерологические черты.

Анализ объектов полипедагогической действительности с точки зрения их поликритериального самоопределения опирается на ряд принципов [см. подр. 10]:

Согласно *совместительному принципу* возможно сочетание приемов, методов, технологий, относящихся либо к одной концептуальной модели, имеющей разные, но сходные механизмы воспитательных воздействий, либо к разным концептуальным моделям, работающим в рамках одного механизма (типа) педагогических воздействий. Таким образом, возможно сочетание либо по целевым, принципиально-стратегическим (модельным) признакам, либо по единому механизму воздействия (типологический признак). Совмещение методов, приемов, относящихся к разным типологическим структурам и разным моделям, позволяет усилить желаемую тенденцию по мультипликационному или синергетическому принципу, приводящему к тому, что производимые совмещения либо приводят к «самонастраиванию» системы, позволяя лучше «высветить» наиболее сильные стороны друг друга (синергизм, гармонизация), либо многократно усилить сильные стороны друг друга (мультипликационный эффект).

*Компенсаторный принцип* предполагает совмещение, сочетание методов, технологий, относящихся к принципиально разным модельным или типологическим образованиям. Суть компенсаторного принципа заключается в том, что сочетание методов и технологий производится не с целью усиления их действия, а с целью ком-

пенсации недостатков, ограничений методов и технологий, вытекающих из особенностей модели или типа воспитательно-образовательных систем, к которым принадлежит применяемый метод или технология. В этом случае их совмещение, сочетание возможно, но не одновременно, а разделенно. Дополнение в виде компенсации необходимо в практической деятельности как образовательного учреждения в целом, так и отдельного учителя, поскольку отдельная образовательная модель характеризуется не только своими сильными сторонами, сильными возможностями относительно других образовательных моделей, но и ограничениями, «минусами», которые необходимо компенсировать за счет применения других образовательных моделей. Сделать это одновременно можно лишь в случае сочетаемости моделей по своим принципиальным механизмам. В тех же случаях, когда принципиальное сочетание механизмов невозможно, действует принцип компенсаторного сочетания на основе разделенного взаимодополнения методов и технологий, относящихся к разным образовательным моделям.

*Принцип соответствия* требует, чтобы стратегические, целевые установки разных уровней (урока, образовательного учреждения, территории, учителя), определяющие основные ориентиры и направленность совершенствования образовательного процесса или деятельности, соответствовали способам их реализации и внедрения, отраженных в модельно-типологических структурах полипарадигмальной матрицы. Реализация принципа соответствия позволит «стянуть в единый узел» разрозненные и разнородные компоненты образовательного процесса, которые, зачастую, функционируют сами по себе, развиваясь иногда в противоположных направлениях, иногда излишне дублируя друг друга, что, в лучшем случае, не приводит к созданию Гармонично функционирующей системы, способной к конструктивно-позитивному развитию, а в худшем случае, будет способствовать нарастанию дисбаланса в системе.

*Принцип уравнивания* требует поиска параметров, уравнивающих целевые установки (на разных уровнях) в своих крайних проявлениях. Он дополняет принцип соответствия по фактору противоположности, альтернативы. Гармонизация образовательной системы или

процесса возможна за счет реализации целевых установок, относящихся ко всем модельным структурам. Важно лишь установить приоритетность, доминирование, либо аспектность (частичность) реализации каждой из них.

Применительно к образовательной системе любого уровня использование принципов поликритериальности дает возможность произвести ее анализ с точки зрения совместимости, соответствия и уравнивания (компенсации) компонентов, образующих ее структуру, друг с другом.

Обращаясь непосредственно к проблеме проектирования педагогической действительности, отметим, что мы рассматриваем его как разновидность социально-педагогического проектирования, то есть проектирования, ориентированного на решение проблем, возникающих в системе «человек – среда».

Ведущей целевой ориентацией проектов такого рода является создание оптимальных условий для развития социокультурного субъекта (личности, общности, социальной группы), самореализация человека в основных сферах его жизнедеятельности путем оптимизации его связей с социокультурной средой, разрешения или минимизации проблем, характеризующих неблагоприятные обстоятельства его жизнедеятельности.

Поэтому проектирование педагогической действительности предстает, с одной стороны, как специфическая технология, представляющая собой конструктивную, творческую деятельность, сущность которой заключается в анализе проблем и выявлении причин их возникновения, выработке целей и задач, характеризующих желаемое состояние объекта (или сферы проектной деятельности), разработке путей и средств достижения поставленных целей, с другой – это целенаправленно организуемый процесс социокультурной коммуникации субъектов, ориентированный на совместное конструирование способов и образцов решения значимых для личности и общества проблем [8, с.14-15].

## Литература

1 Алексеев Н.А. Педагогические основы проектирования личностно-ориентированного обучения: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – Тюмень: ТГУ, 1997. – 32 с.

2 Бережнова Е.В. Педагогическая наука и ее методология в контексте современности. – Педагогика. – 2002. – № 2. – С. 3-10.

3 Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: логико-методологические проблемы. – СПб.: Изд-во РХГИ, 2001. – 389 с.

4 Видт И.Е. Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе: автореф. дисс. ...д-ра пед. наук. – Тюмень: ТГУ, 2003. – С. 3.

5 Воловикова М. Поликультурное образование как часть педагогической культуры преподавателя // Образование. – № 7(37). – 8 апреля 2000. – С. 8-15.

6 Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии.

Курс лекций по философии педагогики. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2001. – 288 с.

7 Кравцов А.О. Гуманитарные технологии проектирования воспитательной системы современной школы: – СПб.: Издательский дом «Петрополис», 2009. –160 с.

8 Марков А.П., Бирженюк Г.М. Основы социокультурного проектирования: учебное пособие. – СПб.: СПбГУП, 1998. – 324 с.

9 Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 1997. – 896 с.

10 Фомичева И.Г. Теоретико-методологические основания структуризации педагогического знания: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук – Тюмень: Изд-во ТГУ, 1999. – 47 с.

А.О. Кравцов

#### Полипедагогикалық мүмкіндікте білім беру үлгісін жобалау

Мақалада полипедагогикалық мүмкіндікте білім беру үлгісін жобалау мәселелері қарастырылған. Автор тәрбие беру үлгісін білім беру үдерісінде субъектілердің ақпараттық және мәдениеті жағынан өзіндік анықтайтын ережелерін анықтайды.

**Түйін сөздер:** білім беру үлгісі, полипедагогикалық мүмкіндік, педагогикалық парадигмалар, педагогикалық өркениеттер, педагогикалық формациялар, педагогикалық мәдениеттер, педагогикалық жобалау.

A. O. Kravtsov

#### Design of poly pedagogical really like the design of the educational ideal of

This article is devoted to the problems of designing of the educational ideal in the context, the author of the proposed approach to the analysis of pedagogical reality. The author substantiates the thesis that the design of the educational ideal is determined by the paradigmatic, civilization, information and cultural self-determination of subjects of this process

**Keywords:** educational ideal, multipedagogical reality, pedagogical paradigms, pedagogical civilization, pedagogical formation, pedagogical culture, pedagogical projecting.