

**ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
АДМИНИСТРАЦИИ КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ**

**КРАСНОДАРСКИЙ КРАЕВОЙ ИНСТИТУТ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Бедерханова В.П., Бондарев П.Б.

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ПРОЕКТИРОВАНИЕ
В ИННОВАЦИОННОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Краснодар
2000**

**ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
АДМИНИСТРАЦИИ КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ**

**КРАСНОДАРСКИЙ КРАЕВОЙ ИНСТИТУТ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Бедерханова В.П., Бондарев П.Б.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

(УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ)

Краснодар, 2000

ББК 74.200.58

Б 38

Авторы: **Бедерханова Вера Петровна**, кандидат педагогических наук, профессор КубГУ, член-корреспондент Международной академии акмеологии.

Бондарев Петр Борисович, кандидат философских наук, старший научный сотрудник лаборатории развития системы непрерывного образования Краснодарского краевого института дополнительного профессионального педагогического образования.

Бедерханова В.П., Бондарев П.Б. Педагогическое проектирование в инновационной деятельности. Учебн. пособие.: Краснодарский краевой институт дополнительного профессионального педагогического образования. – Краснодар, 2000. – 54 с.

Рецензенты: Солодкий Б.С. – кандидат философских наук, профессор, Арламов А.А. – кандидат педагогических наук, доцент.

Предлагаемое пособие адресовано учителям и руководителям образования разного уровня, всем тем, кто пытается работать в логике "проектного образования". В нем раскрываются философские и педагогические подходы к решению обозначенной проблемы. Теория и практика проектирование рассматривается прежде всего в гуманистической парадигме.

© В. П. Бедерханова, П. Б. Бондарев, 2000 г.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ.....	7
1.1. Развитие образования как проектировочная задача	7
1.2. Философия человека в педагогическом проектировании.....	9
1.3. История философско-педагогических концепций образования.....	11
1.4. Философские проблемы в педагогическом проектировании.....	15
ГЛАВА 2. ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ	19
2.1. Ценностный аспект гуманизации образования	19
2.2. Философские основы педагогического проектирования в гуманистической парадигме.....	23
2.3. Проектирование образовательного пространства в гуманистической парадигме.....	27
ГЛАВА 3. ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	32
3. 1. Проектирование в гуманистической парадигме (педагогический аспект).....	32
3. 2. Педагогический потенциал проектировочной деятельности и ее сотворческая модель	35
ГЛАВА 4. СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ПРОЕКТИРОВАНИЯ.....	43
4. 1. Стратегия и содержание проектировочной деятельности	43
4. 2. Проектировочные игры.....	45
4. 3. Творческая мастерская "Авторская школа" (программа мастерской и опыт ее проведения принадлежит Ф.С. Гельферу).....	51

ВВЕДЕНИЕ

Творчество – это всегда созидание чего-то нового на основе преобразования познанного: нового результата или оригинальных путей и методов его получения. Считается, что "новизна и преобразование – наиболее существенные характеристики творчества" (В.И. Загвязинский).

На творческий, исследовательский характер педагогического труда обращали внимание великие педагоги прошлого: Я.А. Коменский, И.Г. Песталотти, А. Дистервег, К.Д. Ушинский, многие ведущие отечественные психологи и педагоги. А. Дистервег, например, писал, что без стремления к научной работе учитель элементарной школы попадает во власть трех демонов: механистичности, рутинности, банальности. Он деревенеет, каменеет, опускается. К.Д. Ушинский подчеркивал, что работа педагога более, чем какая-либо другая, нуждается в постоянном воодушевлении. По П.П. Блонскому, новая школа – школа жизни и творчества самого учителя. Позволим себе привести еще одну чужую мысль, высказанную в начале века и такую актуальную сегодня. С.Т. Шацкий отмечал, что процесс обучения, как и дети, должен быть живым, деятельным, переходящим от одной формы к другой, движущим, ищущим.

В педагогическом творчестве чаще всего как раз присутствует субъективная новизна мыслей, позиций, отношений, оценок, чувств, возникающих в ходе проектирования и принятых решений. Творчество начинается тогда, когда решение не может быть достигнуто путем логического вывода из имеющихся посылок, когда познающий добывает так называемое невыводное знание с использованием гипотез, предположений, догадок, интуиции. Новизна педагогического поиска в своем высшем проявлении – это создание новых педагогических систем, открытие неизвестных закономерностей, это новые идеи, методы, средства.

В педагогической деятельности, как в любом виде творчества, своеобразно сочетаются нормативные (вытекающие из установленных законов, правил) и эвристические (создаваемы в ходе собственного поиска) элементы.

Педагогическое творчество специфично. Оно "спрессовано во времени" (учитель не может ждать, пока его "осенит", тогда и дети вырастут); как правило, публично, осуществляется на людях; сам педагогический процесс невозможен без сотворчества с учениками; учитель вынужден работать в "ансамбле" с коллегами; результат творчества связан с развивающимся человеком, формирующейся личностью, что накладывает ограничения (не навреди своим творчеством!).

Творчество всегда связано со способностью личности к познавательной самостоятельности (*саморазвитию деятельности*), позволяющей субъекту выйти в область "непредзаданного". Эта способность к саморазвитию деятельности не может быть объяснена лишь свойствами интеллекта, в основе лежит взаимодействие познавательных и мотивационных факторов в их единстве, где абстракция одной из сторон невозможна.

Педагогическое творчество сегодня получает поддержку на разных уровнях управления: муниципальном, краевом, федеральном. Создается сеть экспериментальных площадок, деятельность которых направлена на реализацию культурно-образовательной инициативы с целью развития системы образования в Российской Федерации, определяющего решения вопросов ее научного, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового и материально-технического обеспечения.

"Под культурно-образовательной инициативой понимается деятельность образовательного учреждения или органа управления образованием, направленная на развитие средствами образования социокультурной среды и учитывающая историко-педагогический опыт и современное состояние теории и практики образования, порождающая новое содержание, методы, формы организации образовательного процесса и адекватные им системы управления" (Положение о ФЭП МО РФ).

Различают, по крайней мере, два типа проектирования: а) психолого – педагогическое проектирование образовательных процессов в рамках определенного возрастного интервала: обучения – как освоения способов деятельности; формирования – как освоения совершенной формы действия; воспитания – как взросления и социализации; и б) социально–педагогическое проектирование образовательных институтов и образовательной среды, в которых реализуются соответствующие процессы (В.И. Слободчиков).

Социально–педагогическое проектирование предполагает изучение и учет содержания социального заказа, особенностей социальной среды, уклада жизни, национальных и других социо-культурных факторов, влияющих на функционирование образовательных учреждений.

Потребность в *педагогическом проектировании* возникает всякий раз тогда, когда наступает осознание необходимости перехода от существующей к прогностической модели образовательной системы. При этом всякий раз возникает проблема разработки проекта. Проектирование сегодня – важнейший фактор развития образования и практика его организации многообразна.

Предлагаемое пособие адресовано учителям и руководителям образования разного уровня, всем тем, кто пытается работать в логике "проектного образования" (О.С. Газман). В нем раскрываются философские и педагогические подходы к решению обозначенной проблемы. Теория и практика проектирование рассматривается прежде всего в гуманистической парадигме. Авторы надеются, что эта небольшая книжка окажется полезной в педагогической практике школ и других образовательных учреждений.

ГЛАВА 1. ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

1.1. Развитие образования как проектировочная задача

Непрерывные и стремительные перемены, происходящие в различных областях нашей жизни, быстрая смена ситуаций деятельности становятся характерными для человека рубежа XX и XXI веков. Экономисты, политологи, футурологи говорят о становлении информационной или техногенной цивилизации, которая предъявляет новые, более высокие образовательные требования к человеку. При этом, речь идет не столько об усвоении все возрастающего потока информации и повышении уровня предметной обученности учащихся общеобразовательных и высших учебных заведений, сколько о формировании ценностных ориентаций гуманистического порядка, развитии продуктивного мышления учащихся и их творчества, сохранении здоровья детей и учащейся молодежи.

Образование как социальный институт является традиционной и инертной системой, функционирование которой в большой степени определяется преемственностью педагогического опыта. Однако общественно-экономические преобразования, осуществляющиеся в последние годы в России, не могут быть достаточно эффективными без организации соответствующих инновационных процессов в образовании. Во второй половине восьмидесятых годов XX века в стране осуществляется попытка реформы образовательной системы. Вяло, с откатами назад, в муках, рождается новая педагогическая система, несущая в себе новые ценности образования, обновленное содержание образования и новые педагогические технологии.

Процесс преобразования педагогической системы предполагает запуск и организацию инновационной деятельности в образовании. В документах международной организации по делам образования ЮНЕСКО OECD\CERI инновация определяется как “попытка изменить систему образования, осуществляемая сознательно и намеренно, с целью совершенствования этой системы.” (16) Тезаурус под редакцией Н.Б. Крыловой определяет инновации как “существенный элемент развития образования. Инновации – это такие актуально значимые и системно самоорганизующиеся новообразования, возникающие на основе разнообразия инициатив и новшеств, которые становятся перспективными для эволюции образования и позитивно влияют на его развитие, а

также на развитие более широкого мультикультурного пространства образования".(14, 42)

Важным элементом инновационной деятельности является проектирование – “деятельность, под которой понимается, в предельно сжатой характеристике, промышление того, что должно быть”(14, 76). Проектирование как деятельность содержит определенный инвариант последовательных мыслительных операций: позиционное самоопределение-анализ ситуации-проблематизация-концептуализация-программирование-планирование. Проектировщик выстраивает модели, исходя из концептуального понимания конструируемого объекта и видения научных, преобразовательных, практических проблем деятельности.

Образование является процессом естественно-искусственным (то есть, частично генетически обусловленным, частично сознательно организованным со стороны субъекта образования). Существует два вида полярных стратегий в педагогическом проектировании: а) средовая адаптация, приспособление к социальным условиям жизни, б) преобразование среды в соответствии с собственными ценностями, убеждениями, целями. (*Щедровицкий Г.П.*)

Мы рассматриваем педагогическое проектирование как осознанную и целенаправленную деятельность по построению модели развития образования, а педагогические инновации – как продукт реализации предложенной идеальной модели.

В процессе педагогического проектирования значительное внимание должно уделяться философскому обоснованию образования, как необходимой составной части концептуализации педагогической деятельности. Существует потребность в механизме перехода от философских ценностных ориентаций образования к целям и задачам педагогической практики.

В педагогической деятельности сегодня прослеживается несоответствие декларируемых ценностей с целями и задачами педагогического процесса, содержанием и технологиями образования. В педагогической практике преобладает технократическое мышление, для которого, по точному высказыванию В.В.Давыдова и В.П.Зинченко, "характерен примат средства над целью, цели над смыслом и общечеловеческими интересами, смысла над реальностями современного мира, техники над человеком и его ценностями" [9, 7].

Сегодня в российском обществе существует разрыв между декларируемыми глобальными общечеловеческими ценностями, ценностями русской духовной традиции, ценностями гуманистического порядка и реальными ценностями личности и общества. Образование утрачивает ценностную ориентацию.

Выход из существующей ситуации, на наш взгляд, следует искать в развитии проектировочной деятельности в сфере образования. В этой связи представляется необходимым:

- выявить тенденции естественного развития существующих педагогических систем, чтобы прогнозировать их возможные будущие состояния,
- проанализировать и описать должное состояние системы, зафиксированное в существующих нормативно-правовых документах, выявить правовые барьеры и возможности развития инновационной деятельности в образовании,
- выработать и описать желаемое состояние системы, представленное в виде педагогических идеалов,
- соединить естественные тенденции развития системы образования с искусственными инновационными процессами в едином проекте,
- организовать реализацию проекта, учитывая принцип паритетности функционирования и развития педагогической системы (создавая – не разрушая).

1.2. Философия человека в педагогическом проектировании

Философский анализ человека должен быть осуществлен первым в ходе работы над проектом. Именно понимание сущности, основных свойств и качеств человека определяют модель ученика, а последняя является ключевой для определения целей педагогической деятельности и педагогического проектирования.

С другой стороны, именно выбор общепедагогической парадигмы задает психологические и педагогические ориентиры проекта. Так, отчетливо прослеживаются следующие направленности в педагогическом проектировании:

Философия	Психология	Педагогика
Материалистическая диалектика – К.Маркс, Э.В. Ильенков	Деятельностный подход – А.Н.Леонтьев, В.В.Давыдов	Школа развивающего обучения – В.В. Давыдов
Экзистенциализм – Ф. Ницше, Ф.М. Достоевский	Гуманистическая психология – К.Роджерс, А. Маслоу	Личностно-ориентированная школа – А.Н. Тубельский
Антропософия – Е. Блаватская	Психологическая антропософия Р. Штайнер	Вальдорфская школа – Р. Штайнер

Позиционное самоопределение проектировщика педагогической деятельности, таким образом, оказывается тесно связанным с его философским мировоззрением. Плюрализм педагогических систем возможен только в полиалогичном мире философских идей. Единое мировоззрение, одна на всех философия, понимающая человека как слепок, отражение общественных отношений – единая на всю страну педагогическая модель. Соответственно, преобразование этой модели требует пересмотра мировоззренческих парадигм.

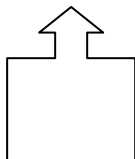
Философия рассматривается нами как специфическая форма общественного и индивидуального сознания, сориентированная на получение картины мира в целом и осмысление роли человека в мире, на понимание процесса саморазвития человека как субъекта природы, общества и самого себя. Философия это также способ самостояния человека, его инакомыслия, становления самобытной индивидуальной культуры. Совершая акт философского познания, человек соотносит себя с действительностью, выстраивая систему отношений "Я – Окружающий меня мир", "Я - Ты", "Я - Я". Философский способ мышления рефлексивен, философ обращает познание на себя, осуществляя "мышление о мышлении" и "деятельность над деятельностью".

Философия стремится к построению целостной концепции (как способа понимания) человека. Вопросы "Кто я?", "Какой я?", "Зачем я?" составляют ядро философского понимания человека. При этом, философ размышляет не только над тем, что есть человек, но и каким он должен быть, чтобы исполниться как человек "истинный", нашедший самого себя. Эта позиция ведет к обоснованию педагогического идеала. Рассматривая практику как критерий истины, философ нуждается в педагоге для проверки истинности своих идей. Педагог же нуждается в философе для концептуального обоснования и рефлексии педагогической деятельности, а также определения направленности педагогических преобразований.

Фундаментом **ценностных ориентаций образования** является **философская концепция человека**. Решение вопроса о сущности человека задаёт **ценностно-образовательную парадигму**. Допущение, что природа ребёнка "во зле лежит" приводит нас к практико-педагогической деятельности, стремящейся "сокрушить злую волю ребёнка" (*Герbart*). Если человек по своей природе "не добр и не зол", то педагогика формирует человека - функцию общественной системы (*Локк*). Человек, наделённый от рождения идеями блага и добродетели, нуждается в педагогической свободе ради развития (*Руссо*). Концепция человека, утверждающая, что он содержит в себе идеи и добра, и зла приводит к педагогической практике освобождения от зла и культивированию доброты (*Достоевский*).

Образованию человек не научается, и разучиться ему также не может. **Образование – это внутренний процесс развития человеческих образов, которым человек следует в течение своей жизни.** Образование не может кончиться, завершиться – это непрерывный самовозрастающий процесс преобразования образов человека и мира.

образование



ЧЕЛОВЕК

Образование рассматривается как внутренний процесс преобразования человеческого образа, направленный к становлению человека, способного к осознанному саморазвитию, являющегося субъектом природы, общества и собственного развития, творчески осваивающего ценностные ориентации, являющиеся основой его деятельности и поведения (А.А.Арламов).

1.3. История философско-педагогических концепций образования

Понятие "**образование**" сформировалось в философской традиции и имеет собственную историю развития. Становление феномена образования как процесса трансляции социально-культурного опыта происходило в эпоху первобытно-общинного строя. Первоначально этот процесс оказывается тесно связанным с мифологией как формой общественного сознания родоплеменного общества. Обучение здесь представлено как своеобразный ритуал, направленный на освоение содержания мифа и мифотворчество. Ведущим и едва ли единственным способом обучения выступает репродукция – "делай, как я".

В философских учениях античности господствующим типом мировоззрения являлся **космоцентризм**, рассматривающий все существующее как единый Космос, человека же – как его часть, **микрокосм**. Человек погружен в **макрокосм**, мир, который неисчерпаем и бесконечен

внешне, безразличен, а зачастую – враждебен человеку. Микрокосм неисчерпаем и бесконечен внутренне, человек должен стремиться к жизни в согласии с Вселенной и ее законами.

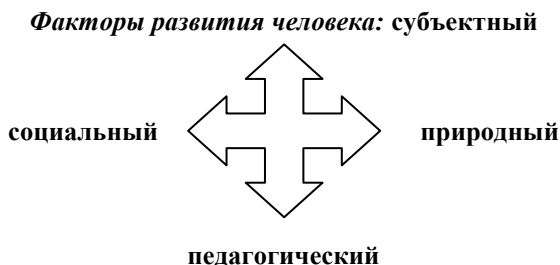
Софисты совершили переворот в философии по отношению к человеку и его мнению о себе. Протагор выдвигает тезис - "человек есть мера всех вещей, *существующих*, что они существуют, а *не существующих*, что они не существуют". В античной философии закладываются основы **гуманизма** как типа мировоззрения, признающего человека высшей ценностью, уникальным и самостоятельным существом.

Сократ (469-399) впервые ставит вопрос "зачем?". Какое значение и смысл имеют для человека добро, благо, добродетель, красота, мужество. У всех явлений, которые прекрасны, есть одно общее - их целесообразность, которая связывает воедино содержание и форму предмета. *Сократ* призывает человека заниматься познанием самого себя и самосовершенствованием. Поиск самого себя в безграничном Космосе – вот цель человеческой жизни. Реализовать данную цель в практике педагогической деятельности помогает *диалектический метод Сократа*. Метод *Сократа* включает в себя три стадии: 1) создание познавательного мотива путем задания обращенных к жизненному опыту собеседника вопросов, 2) разрушение ошибочных суждений собеседника при помощи иронии, 3) диалогический поиск истины через совместный позиционный анализ.

Платон (427-347) формирует иерархию ценностей. Идея блага стоит выше идеи сущности. Затем следуют общие идеи истины, добра и красоты. Эти общие идеи составляют основание существования человеческого мира. Платон формирует проблемы социальных типов личности и взаимодействия человека и государства. Впервые **образование** (*греч. paideia* – пайдейя, духовное воспитание, развитие, раскрывающее внутреннее содержание человека) в современном смысле этого слова *Платон* анализирует в работе "Государство", миф о пещере. Миф повествует о том, как в пещере прикованный узник видит на противоположной стене лишь тени реальных вещей и не может судить об их сущности. Но узник воспринимает мнимые вещи, тени за подлинную реальность. Повествование описывает, как узник освобождается от оков и переходит из пещеры в реальный мир, путешествие сопровождается последовательностью сменяющих друг друга образов узника и его знаний относительно сущего. Переходы из пещеры в дневной свет и обратно каждый раз требуют от глаз изменения привычки видения – так и человеческая душа последовательно открывает для себя мир и саму себя. Платоновская Пайдейя обозначает путь человека к осознанному преобразению – это последовательно разворачивающееся саморазвитие. Пайдейя имеет свой идеал – образ солнца (истина), к которо-

му устремлен узник. Самопознание, с точки зрения Платона, представляет собой единственный путь к истинному миру и подлинному себе.

Платон выделяет четыре ведущих фактора развития человека: природный (наследственность), социальный (среда, окружение человека), педагогический (осознанное влияние другого), субъектный (я сам, как субъект саморазвития).



Обучение и воспитание, напротив, характеризуют педагогический процесс (фактор развития человека) – как комплекс внешних для человека условий, призванных обеспечить желательную для общества трансляцию социального опыта, систематизированного в знаниях, умениях, навыках и социальных ценностях.

В христианской культуре **образование** рассматривается как путь формирования человека по "Образу и Подобию Божию", человек представлен в виде ипостаси (*от греч. Hypostasis* – подсвечник, подставка) Божественного бытия. Образование рассматривается как процесс приближения к Богу через познание ("Познаю, чтобы уверовать", *Фома Аквинский*). Познание исходит из признания идеи откровения, – то есть, Бог через Священное писание открывает себя человеку и из идеи самопознания – подлинную истину может сообщить человеку только его душа ("Какой отец будет настолько безумен, что отправит своего сына в школу единственно для изучения того, что думает учитель?", *Августин Аврелий*).

Христос рассматривается как образ истинной жизни, идеал человеческого поведения. Духовные ценности человека подчиняются религиозному началу. Господствующим типом мировоззрения становится **теоцентризм**, базирующийся на идеях творения (мир и человек созданы Богом) и откровения (всякое знание должно исходить от Бога). Нравственно то, что подвержено божественному оправданию. Церковь

обратила внимание на духовный (внутренний) мир человека и его проблемы.

Эпоха Возрождения на место Бога поставила Человекобога, превратив живого человека и его жизнь в предмет культа. Ведущим типом мировоззрения становится **антропоцентризм**, человек сам является творцом самого себя, господином и вершиной развития природы. Человек становится на путь богоборчества, стремясь поставить себя над Богом и природой. В эпоху Возрождения появляются многочисленные образовательные системы, являющиеся альтернативными традиционным.

В XVII веке формируется культ научных знаний. Человек рассматривается с позиций **механицизма** как типа мировоззрения. Человек есть сложная машина, его главное свойство – разумность. Призвание человека – изменить мир силой познания. Так, *Фрэнсис Бэкон* (1561-1626) пытался привести человека к счастью через изучение наук и совершенствование техники.

В эпоху европейского Просвещения немецкая классическая философия обращается к **гуманизму** как типу мировоззрения. Человек рассматривается как существо духовное и творческое. *Иммануил Кант* (1724-1804) разводит мир на сущее и должное, которое познается человеческими способностями познания и желания. Природа отмечена царством необходимости, в ней правит закон, познаваемый математической логикой. Человеческая душа опирается на нравственную свободу, которая нуждается в оценочном отношении. Именно *Кант* впервые противопоставляет гносеологии этику (учение о ценностях) и эстетику (учение о прекрасном). *Иммануил Кант* рассматривает **образование** как свободное формирование человеческой нравственности, изначально представленной среди способностей человека, данных ему от природы.

Г. В. Ф. Гегель (1770-1831) построил философскую систему на основе принципа целесообразности. *Гегель* вкладывает в понятие образование смыслы отображения, слепка и образца. Человек, по *Гегелю*, рвет с природой и формирует духовную сторону своего существа, человек во всем многообразии становится духовным и свободным существом. Образование приводит к миру с самим собой и узнаванию себя в мире.

Экзистенциальная философия **антропоцентрична** (*С. Кьеркегор* (1811-1855), *Ф. Ницше* (1844-1900)), она ставит внутренний духовный мир человека выше внешних условий его существования. Человеческая жизнь и ценности по значимости выше, чем сущность человека. Экзистенциальная философия критикует гносеологизм предшествующей философии и стремится к духовному освобождению человека.

Марксизм вносит в учение об образовании классовый смысл. В мировоззренческом плане это - **социоцентризм**, человек рассматривается как совокупность общественных отношений. "Человек – это мир человека, государство, общество" (*Карл Маркс* (1818-1883)). Ценность отождествляется с полезностью, а полезность для каждого класса и исторического времени имеет свой характер. В результате ценным оказывается то, что соответствует интересам прогрессивного на данный момент класса. Образование рассматривается как процесс социализации личности.

Русская религиозная философия **антропотенчна**, она рассматривает человека как **микротеос** – потенциального Богочеловека. Русский философ ищет правду и любовь, чтобы очиститься самому, очистить мир и тем самым спастись. Проблема педагогического и общественно-го идеала активно разрабатывается в русской религиозной философии (*Ф. М. Достоевский* (1821-1881), *В. С. Соловьев* (1853-1900), *Н. А. Бердяев* (1874-1948)). Содержание русской философско-педагогической мысли строится вокруг триады ценностей, носящих абсолютный характер: **духовность, свобода, личность**. Русский идеализм рассматривает преобразовательную деятельность человека как движущий фактор развития. *В.С. Соловьев* писал: "Нравственное убеждение в том, что нынешнее состояние общества не таково, каким должно быть, означает для меня, что оно должно быть изменено, преобразовано".

1.4. Философские проблемы в педагогическом проектировании

Существует два основных вида знаний: а) знание о том, что я знаю, б) знание о том, чего я не знаю. Под проблемой понимается "знание о незнании" (*Фома Аквинский*). Проблематизация является важной составной частью педагогического проектирования. В кругах ученых, осуществляющих фундаментальные исследования, говорят: "Правильно сформулировать проблему – наполовину ее решить".

Типология философских проблем развития образования.

Онтологический аспект. Проблемы определения наиболее общих регулятивов педагогической деятельности, которые исходят из философского понимания сущности мира, принципов и форм его строения.

Гносеологический аспект. Проблемы, связанные с определением принципов построения содержания образования нового типа, исходя из

представлений о сущности познавательной деятельности, современной ситуации культуры и науки. Результатом гносеологического анализа является проектирование содержания образования, реализующего потребности человека в информационном обеспечении саморазвития. Проблемы, соотносящие построение программ обучения с возрастными психолого-физиологическими особенностями учащихся, поиском междисциплинарных связей и интеграции знаний.

Логический аспект. Проблемы, связанные с необходимостью учета требований внутреннего соответствия элементов педагогических систем: учебной и воспитательной работы, содержания образования и техник обучения, познавательной и трудовой деятельности, педагогических инноваций и физического (соматического) состояния здоровья учащихся. Логика задействуется и при развитии формального обучения – алгоритмическая и стохастическая модели. Первая строится на обучении, осуществляющемся на следовании системе жестких правил, а вторая – на обучении в соответствии с принципом организации саморегулируемой деятельности учащихся в специально создающихся проблемных пространствах.

Антропологический аспект. Построение педагогической деятельности, исходя из философии человека – определение сущности мира через человека. Рассмотрение человека как "меры всех вещей", морального субъекта, попытка осуществить "оправдание" мира через бытие человека. Философия как "концепция спасения", а педагогическая антропология как единственно возможный способ выживания человечества. Рассмотрение сущности процесса образования как обогащения субъективного человеческого опыта, осмысление феномена жизни человека.

Этический аспект. Проблема целостного и гармонического развития личности, самореализуемой через творчество и освоение ценностей культуры. Проблема организации педагогического процесса в пространстве свободы, атмосфере доверия, эмоционального принятия, сотрудничества. Поиск альтернативных, безотметочных форм оценки деятельности учащихся, как отказ от практики давления учителя на ученика с целью привития знаний, умений, навыков и норм социального поведения. Проблемы педагогической этики, регулирующей взаимодействия учителя и ученика. Проблема перехода от авторитарной к гуманистической позиции.

Сегодня сложилось несколько *подходов к философии образования*:

- философия образования как прикладная философия, приложение общефилософских положений к педагогической теории и практике;

- философия образования как наука об образовании, в англоязычных странах нет термина "педагогика", и теория образования обозначена словосочетанием "философия образования";
- философия образования как надуманная псевдонаучная дисциплина, у которой нет своего предмета исследования;
- философия образования как самостоятельная область научных знаний, которая изучает наиболее общие и фундаментальные закономерности процесса образования с позиций философии.

Если находиться в рамках последнего из названных подходов, то **проблемная область философии образования** определяется потребностью построить целостный образ человека в мире, выработать доминанты человеческого развития, которые вместе с тем являлись бы доминантами развития образования. **Объектом** философии образования выступает образование человека как целостный процесс его становления и развития. **Предметом** философии образования являются наиболее общие и фундаментальные закономерности процесса образования, совокупность глубинных связей, отношений и внутренних законов, определяющих основные черты и тенденции развития педагогических систем.

Вопросы для самостоятельной работы:

1. Запишите слово "образование", дайте ему свое собственное определение. Сравните со смыслом слов "обучение", "воспитание". В корне слова образование сокрыты слова образ – облик, лицо, икона и раз – единица, целое. Как смыслы этих слов проявляются в образовании?
2. Почему построение концепций образования начинается с философского анализа проблемы человека?
3. Как Вы думаете, где пересекаются области знаний образование и философия?
4. Какие проблемы в Вашей практической деятельности могут быть отнесены к философско-педагогическим? Сформулируйте их.
5. Попытайтесь определить предмет философии образования. Как можно объяснить возросший в последние годы интерес к философии образования?
6. Как можно объяснить возросший в последние годы интерес к изучению истории педагогической мысли?
7. Что для Вас означает "познать себя"? Что означает "развивать личность"? Как смысл этих процессов отражен в образовании?

Рекомендуемая литература:

1. Бенвенисте Г. Овладение политикой планирования. Пер. с англ. М.Калантаровой. М., 1994.
2. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология. М., 1998.
3. Бондарев П.Б. Философия образования Ф. М. Достоевского и современная русская школа// Национальная идея: образование и воспитание (философско-методологические и региональные аспекты). Под ред. Кобылянского В. А. , Чита, 1998.
4. Бондарев П.Б. Русская идея в философии образования// Философские исследования. М. , 1993, N 2.
5. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. М. , 1998.
6. Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики. СПб. , 1992.
7. Давыдов В.В., Зинченко В.П. Культура, образование, мышление.// Перспективы. Вопросы образования. ЮНЕСКО, 1992, № 1-2.
8. Ильенков Э.В. Философия и культура. М. , 1991.
9. Краевский В.В. Педагогика между философией и психологией./ Педагогика, М., 1994,№ 6, с.24-31.
10. Лернер И.Я. Философия дидактики и дидактика как философия. М.,1995.
11. Лихачев Б.Т. Философия воспитания. М.,1996.
12. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. Под ред. Крыловой Н.Б., М., 1995.
13. Саймон Б. Общество и образование. Пер. с англ., М., 1989.
14. Тезаурус ЮНЕСКО-МБЛ по образованию. ЮНЕСКО, 1993
15. Философия образования: состояние, проблемы и перспективы (материалы "круглого стола") // Вопросы философии . 1995, № 11, с.3-34.
16. Философия образования для XXI века. Сборник статей под ред. Н.Н.Пахомова, Ю.Б.Тупталова. М., 1992.
17. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М., 1995.
18. Reboul O. La philosophie de leducation. P. 1990.

ГЛАВА 2. ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ

2.1. Ценностный аспект гуманизации образования

Педагогическое проектирование в гуманистической парадигме выстраивается на принципиально иной ценностной платформе, чем в авторитарной педагогике. Гуманизм как широкое общепедагогическое понятие представляет собой мировоззрение, утверждающее ценность человеческого существования, свободу и суверенность прав каждого человека, достоинство личности.

Гуманизм зарождается в Античности, его развитие происходит в эпоху Возрождения, когда гуманизм приобретает вид антропоцентризма (человек как Творец самого себя, центр Вселенной и высшая ступень развития природы). Современный гуманизм продолжает традиции европейского Просвещения, обосновывающего свободу, равенство и братство как легитимные социальные общечеловеческие ценности. Просветительский гуманизм противостоял механистическому мировоззрению.

Начиная с середины XIX века тоталитаризм как государственная идеология утверждает во многих странах Европы. Это мировоззрение превращало человека в "винтик", социальный элемент государственной системы, лишая его самостоятельной ценности. Кризис просветительского гуманизма находит отражение во всех сферах человеческой деятельности. *Фридрих Ницше* напишет страшную по содержанию фразу: "Бог мертв", а в XX веке ему вторит *Эрих Фромм*: "Умер человек".

Во второй половине XX века в мире вновь появляется интерес к гуманистическому мировоззрению. Приведший человечество в тупик путь экстенсивного развития экономики должен быть преодолен. Общество начинает искать ресурсы для своего развития в самом человеке, в совершенствовании человеческих качеств. Возникают типовые общественные задачи гуманизации различных сфер социальной культуры: экономики, правовой системы, политики, науки, образования.

Гуманизация образования сегодня - это прежде всего перенос ценностных ориентаций с государства на человека, построение педагогической деятельности, ориентированной на защиту прав и свобод ребен-

ка, признание его в качестве доминантного субъекта педагогического процесса и субъекта саморазвития.

Понятие ценности является одним из основных в философии, социологии, психологии, педагогике. В русском языке слово “**ценность**” имеет экономическое происхождение, идёт от термина “цена” и является синонимом менового отношения благ. С этой точки зрения ценность есть значение, придаваемое нами вещи как фактору удовлетворения наших потребностей.

Ценности являются ядром и содержательной стороной культуры. В этом смысле, культура есть реализованная в эталонах деятельности и общения социальная ценность. Единое ценностное пространство является средством выживания социума, социум с размытыми ценностями обречен на внутренний конфликт. Человеческая жизнь наполнена различными ценностными отношениями, которые структурированы, имеют иерархию. По словам *М. М. Бахтина*, вне ценностных отношений для человека нет и не может быть системы нравственных координат, “в которой есть верх и низ, добро и зло”.

Ценности субъекта реализуются через механизм ценностных ориентаций. **Ценностные ориентации** на *индивидуальном* уровне являются социально-психологическим феноменом личности, выражающимся через предпочтение или отвержение определенных смыслов и моделей поведения, который проявляется в ее *направленности, установках, убеждениях*. Ценностные ориентации личности являются ведущим фактором образования референтных групп.

Ценностные ориентации содержат в себе идеалы, представления о смысле жизни и деятельности человека. Таким образом, ценностная ориентация как иерархичная структура ценностных отношений является ядром мотивационно-ценностной сферы личности. Она находится в единстве процессов саморегуляции и осознанного саморазвития личности.

Система ценностей является идеальной целенаправленной и самоорганизующейся системой. Понимание механизма функционирования системы связано с объяснением двух взаимосвязанных процессов: *информационного обмена* (со средой и внутри системы) и *управления* (целенаправленного воздействия внешней среды и самоуправления системы). Более крупной по отношению к ценностям системой является культура. Ценности - это ядро культуры, ее системо-образующий фактор. Вся человеческая культура есть не что иное, как реализованные ценности. Различия культур и множественность цивилизаций возможны как миры специфических ценностей, реализованных человеком. Однако, связь систем ценностей и культуры двойственная или обоюд-

ная. Человек, являющийся субъектом ценностного отношения, генетически связан с культурой.

Ценности задают направленность деятельности педагогических систем. По отношению друг к другу ценности могут находиться в **бинарной оппозиции**: “социум - индивидуальность”, “деятельность - знание”, “развитие - информирование”. Ценности гуманистического порядка – любовь к людям, доброта, самопринятие, стремление к саморазвитию и самоактуализации, спонтанность развития, доверие к людям, открытость новому опыту. Практико-педагогическая деятельность в гуманистически ориентированной школе строится в контексте указанных ценностей, формируя парадигму, альтернативную массовой школе. Противоречия в педагогических парадигмах массовой и гуманистически ориентированной школ могут быть представлены в виде таблицы (составлена на основе материалов Тезауруса Новые ценности образования, Н.Б.Крылова, О.С.Газман (9)):

Массовая школа	Гуманистически ориентированная
Цели педагогического процесса определяет педагог	Ребенок сам или совместно с педагогом определяет педагогические цели
Все учащиеся могут и должны одновременно усваивать стандартный учебный материал	Ученик имеет право на проектирование содержания обучения и на свой темп его усвоения
Ученик сам отвечает за свои успехи и ошибки, учитель – выставивший отметку эксперт	Ученик имеет право на успех и ошибку, свободу от контроля со стороны учителя, учитель – помощник
Учитель всегда прав, так как он обладает большим жизненным опытом	Ученик имеет право на собственное мнение и его защиту
Учитель знает, какими качествами должен обладать ученик	Ученик имеет право на спонтанность развития

Ценностные ориентации образования разделяются также по **уровням**: общечеловеческие, национальные, региональные, групповые, индивидуальные.

На **общечеловеческом** уровне ценностные ориентации образования выражаются в стремлении к выживанию человечества, созданию единого общечеловеческого образовательного пространства, к большему взаимопониманию и целостности человеческого сообщества.

На **национальном уровне** - в сохранении этноса, трансляции национальной культурной традиции, построении общенационального образовательного пространства, поддержании высокого уровня национальной безопасности.

На **региональном уровне** - в воспроизводстве регионотипа человека, сохранении культурной специфики региона, построении регионального образовательного пространства.

На *групповом уровне* - в реализации потребностей в профессиональном и общекультурном развитии, создании возможностей непрерывного образования и самообразования.

На *индивидуальном уровне* - в становлении личности, способной к осознанному саморазвитию, являющейся субъектом природы, культуры, творцом самого себя.

Ценности осуществляются в *ценностно-ориентационной деятельности* - процессе формирования ценностей в структуре субъекта. Культура воспроизводится каждый раз новым поколением как реализация его ценностных ориентаций. *Ценности* могут быть рассмотрены в следующих аспектах: *идеальном*, выполняющем социокультурную функцию проектирования, *нормативно-правовом*, выражающем регулятивную социокультурную функцию, *праксеологическом*, выполняющем мотивационную социокультурную функцию.

Проектирование ценностных ориентаций проявляется в саморегулируемой деятельности целеполагания. На языке программы ценности выражаются словами: "идеал", "цель", "эталон". *Педагогический идеал* – образ недостижимого должного, соответствующий представлениям социальных групп и отдельных личностей о человеке, воплощающем в себе позитивные качества. Идеал строится на понимании противоречия между должным и действительным состоянием человека и человечества. *Цель* – образ достижимого должного, предвосхищение в сознании результата, на достижение которого направлены действия или деятельность людей. В соответствии с педагогическим идеалом строится дерево педагогических целей – комплекс осознанных педагогических намерений, задающих направленность развития педагогических систем и технологий.

Регулятивная функция ценностных ориентаций проявляется в социально-нормируемой деятельности. На языке норм ценности выражаются словами: "закон", "правило", "стандарт". Педагогические нормы выражают социально закреплённые ценности образования. Они выражаются в Международной Конвенции защиты прав ребенка, Законе Российской Федерации "Об образовании", государственных образовательных стандартах, указах, положениях, уставных документах. В норме конкретизируется педагогический идеал, преобразуясь в педагогическую реальность.

Мотивационная функция ценностных ориентаций проявляется в побуждении к осознанной преобразовательной деятельности. На языке мотивации ценности выражаются словами: "предпочтение", "установка", "намерение". В образовании данная функция определяет деловой и психологический портрет педагога, его профессиональные установки, убеждения, намерения. От смотивированности педагога на развитие

собственной профессиональной деятельности во многом зависит успешность педагогических преобразований.

2.2. Философские основы педагогического проектирования в гуманистической парадигме

Принципы и максимы гуманистически ориентированного образования формируются в философской традиции. Именно здесь находят свое обоснование идеи свободы, творчества, саморазвития как всеобщие общечеловеческие ценности и как педагогические императивы. Гуманистическая философия ищет ответы не только на вопрос об онтологии этих ценностей (что есть?), но и о распространении свободы, творчества, саморазвития в образовании (как достичь?).

В Античной философии наиболее глубоко проблему оснований гуманистического образования изучает *Сократ*. Автор антропологического учения исходит из признания приоритетности в деле воспитания внутренних факторов (наследственность и воля субъекта) перед внешними (влияние среды и осознанное влияние другого человека). *Сократ* утверждает, что "все – и хорошее, и плохое – порождается в теле и во всем человеке душою" ("Хармид", 156-е). *Сократ* призывает человека к самопознанию как единственно возможному пути совершенствования. Цель же совершенствования человека – становление морального субъекта, стремящегося к добродетели и следованию моральному закону.

С позиции Сократа, современная ему афинская педагогическая система не может решить поставленной таким образом задачи. Сократ говорит: "Хорошо бы, если бы мудрость имела свойство перетекать из того, кто полон ею, к тому, кто пуст, как течет вода по шерстяной нитке из полного сосуда в пустой" ("Пир", 175-d), к сожалению, это невозможно. Нужен другой – интерактивный метод, в ходе которого ученик и учитель посредством задаваемых вопросов устремляются в погоню за истиной. Сама истина сокрыта в человеке, следует лишь припомнить ее. "Получается, что в человеке живут верные мнения насчет того, чего он не знает... если бы его стали часто и по-разному спрашивать о нем же самом, будь уверен, он в конце концов ничуть не хуже других приобрел бы на этот счет точные знания... Он все узнает, хотя его будут не учить, а только спрашивать, и знания он найдет в самом себе... а это значит припомнить... в нем должны жить истинные мнения, которые,

если их разбудить вопросами, становятся знаниями, - не все ли время будет сведущей его душа?" ("Менон", 85-с, d, 86-а).

В эпоху Возрождения человек ищет опоры своего существования в себе самом. Гуманизм, переходящий в культ творчества. Один из гуманистов XV века *Пико делла Мирандолла* (1463 – 1494) говорит, что Бог поставил человека в центре мира, обратившись к нему со следующими словами: "Не даем мы тебе, о Адам, ни определенного места, ни собственного образа, ни особенной обязанности, чтобы и место, и лицо, и обязанность ты имел по собственному желанию, согласно твоей воле и твоему решению. Образ прочих творений определен, в пределах установленных нами законов. Ты же, не стесненный никакими пределами, определишь свой образ по своему решению, во власть которого я тебя предоставляю" (5, 507). Эпоха Возрождения формирует педагогический идеал индивидуальности, человека-творца.

Просвещенческий гуманизм основан на рациональном обосновании естественных прав человека на свободу и уважение достоинства личности. Иммануил Кант формулирует категорический императив – всеобщий нравственный принцип, врожденный человеку, который регулирует его отношения с другими людьми. Существует несколько формулировок императива:

- "стремись поступать так, чтобы максима твоей воли могла бы иметь силу всеобщего законодательства",
- "поступай по отношению к другому человеку так, как хочешь, чтобы он поступал по отношению к тебе",
- "поступай так, чтобы ты всегда относился к человечеству и в своем лице, и в лице всякого другого также как к цели и никогда не относился бы к нему только как к средству" (6, 270).

Категорический императив Канта определяет гуманность отношений учителя и ученика в образовательном процессе. Для Канта гуманность – "это чувство блага в общении с другими; с одной стороны, всеобщее чувство участия, с другой – возможность внутренне и всеобщим образом сообщаться с другими, свойства, которые в совокупности создают соответствующее человечеству товарищество, благодаря которому оно отличается от животной ограниченности".

"Как возможна педагогика свободы? Как можно сделать людей счастливыми, нравственными и мудрыми? Как должен я развивать чувство свободы, несмотря на неизбежное ограничение свободы?" – эти вопросы волнуют И.Канта. Он отвечает: "Для достижения этого необходимо:

- во-первых, чтобы ребенку как можно раньше всегда и во всем предоставлялась свобода (исключая моменты, когда он может повредить себя, например, если он хватается за острый нож);
- во-вторых, давать ему возможность убеждаться, что он способен достигать своих целей, только позволяя и другим достигать своих (например, не оказывать ему желательных для него услуг, если он не выполняет своих обязанностей);
- в-третьих, дать ему убедиться, что только ограничение его свободы и позволяет пользоваться ею, что, развивая в себе эту способность к самоограничению, он сможет стать свободным, то есть, независимым от посторонних услуг и опеки" (2, 29).

Кант говорит о неэффективности и даже вреде опоры воспитания на внешние стимулы. Он считает, что "наказывать ребенка за принесенное им зло и воздавать ему за благо – значит приучить его творить добро только ради своего собственного блага. А вступит он, став взрослым, в мир, где все не так, где вознаграждение за добро и наказание за зло вовсе не обязательны; и станет человеком, который только и ищет, где бы ему в этом мире пожить, который творит доброе или злое в зависимости от того, что он будет считать для себя более выгодным" (2, 32-33).

Кант анализирует современную ему школу и констатирует: "Мы практически не учим в школах ничему, что могло бы эффективно способствовать становлению прямой, честной, правдивой личности". Кант формулирует основные цели гуманной педагогики: "Развивающемуся человеку предстоит заменить отвращение к ненависти ненавистью к отвратительному и бессмысленному, и в нем необходимо также вызвать к жизни и укрепить:

- идущее из глубины души, а не показное, омерзение к человеческим и божеским наказаниям;
- способность к адекватной самооценке и сохранению своего достоинства, а не к погоне за мнениями окружающих;
- стремление к добросовестности, стремление во всем не казаться, но быть;
- умение ценить поступки и дела, а не слова и эмоции;
- рассудок, а не чувствительность;
- жизнерадостность и незлобивость, ровное расположение духа, а не утрюмость, запуганность и мрачное ханжество" (2, 39).

Гуманистические идеи Просвещения находят свое продолжение в работах гуманистически ориентированных философов, психологов и педагогов второй половины XX века. Среди них выделяется Карл Род-

жерс – психотерапевт и педагог, высказавший личные мысли об образовании:

а) "...мой опыт показал, что я не могу научить другого человека, как обучать...";

б) "мне кажется, что все, чему можно научить, ... не влияет на поведение";

в) "...мне интересны только такие знания, которые влияют на поведение...";

г) "... влияет на поведение только то знание, которое присвоено учащимся и связано с открытием, сделанным им самим";

д) "знание, которое добыто лично тобой, ...не может быть прямо передано другому";

е) "...у меня пропал интерес быть учителем";

ж) "...результаты обучения не являются важными...";

з) "...мне интересно обучаться только самому, предпочитая изучать то, что оказывает значимое влияние на мое собственное поведение";

и) "...наиболее трудный для меня путь обучения – это отбросить свое защитное поведение и попытаться понять, как переживается другим человеком его опыт, и какое он имеет для него значение";

к) "весь поток нового личного опыта и открытые в нем смыслы привели меня к процессу, который одновременно и очаровывает, и пугает. Мне кажется, это значит позволять моему опыту нести меня дальше – вроде бы вперед, к целям, которые я могу лишь смутно различить, в то время, как я пытаюсь понять по крайней мере текущий смысл этого опыта" (11, 336-337).

В итоге К. Роджерс предлагает отказаться от системы формального образования, уйти от отметок и зачетов, от научных степеней как мерила компетентности человека. Обучение должно быть преобразовано в путь развития человеческого опыта через нестандартные, открытые формы непрерывного самообразования.

Обобщая изложенные философско-педагогические концепции гуманистической направленности, можно выделить следующие **принципы гуманистического образования**:

- **Свободы** - как возможности для учащихся реализовать свой внутренний потенциал в соответствии с собственной волей и потребностями в саморазвитии;
- **Свободы выбора** - как право ребенка реализовывать свою субъектность через самоопределение в принятии решений;
- **Использования мотивационных ресурсов образования** - как приоритет развития внутренних побудителей деятельности учащихся перед внешними стимулами;

- **Отказа от всех форм манипуляции ребенком**, в том числе от наказаний и отметок;
- **Развития опыта** как средства личностного роста и включения ребенка в существующую культуру;
- **Индивидуального целеполагания** - как проектирование личных целей учениками в ходе учебной деятельности;
- **Народности образования** - как право ребенка на воспитание в контексте культуры, ценностей, религии своего народа.

Ценности гуманистического порядка стали основой для разработанных О.С. Газманом (9) ***гуманистических максим образования***:

- 1) "ребенок не может быть средством для достижения педагогических целей";
- 2) "самореализация педагога – в творческой самореализации ребенка";
- 3) "всегда принимай ребенка таким, какой он есть, в его постоянном изменении";
- 4) "все трудности неприятия преодолевай нравственными средствами";
- 5) "не унижай достоинства своей личности и личности ребенка";
- 6) "дети – носители грядущей культуры, соизмеряй свою культуру с культурой растущего поколения";
- 7) "не сравнивай никого ни с кем, сравнить можно только результаты действий";
- 8) "доверяя – не проверяй";
- 9) "признавай право ребенка на ошибку и не суди за нее";
- 10) "умей признать свою ошибку";
- 11) "защищая ребенка, учи его защищаться".

2.3. Проектирование образовательного пространства в гуманистической парадигме.

Проектирование образования в гуманистической парадигме сегодня не должно ограничиваться системой формального образования. Проектировщик должен видеть единое поле, влияющее на развитие учащихся. Процесс образования человека организуется и протекает в определенной социально-культурной развивающей среде, "растущей и питающей личность" (*Флоренский П.А.*). Эта среда иначе может быть обозначена как ***образовательное пространство*** - открытая сложная динамическая общественная система, которая рассматривается нами

как единство подсистем *формального, неформального, информального и инцидентального* образования (Али Хамадаш (13)).



ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Речь идет о сложной и многоуровневой организации образования как социальной системы.

Формальное образование определяется единой сетью разноуровневых и разнотипных образовательных учреждений, единым образовательным стандартом, базисными учебными планами федерального и регионального уровня, федеральным и региональным финансированием, специально подготовленными педагогическими кадрами. Деятельность субъектов образования определяется нормативно-правовым обеспечением на федеральном и региональном уровнях.

Неформальное образование определяется разветвленной сетью учреждений дополнительного образования для детей и взрослых. Его специфика в том, что и преподаватели, и учащиеся смотивированны в своей совместной деятельности, их связывает общий интерес к предмету деятельности. Учащимся (и детям, и взрослым) предоставлена свобода выбора содержания образования. Таким образом, неформальное образование имеет следующие характерные черты: “оно представляет собой организованную структурированную деятельность; предназначается для идентифицируемой целевой группы; организуется для достижения определённого набора учебных целей”; эти виды учебной деятельности практикуются за рамкой системы формального образования, а целевые группы могут быть разновозрастными.

Информальное образование представляется как произвольное, неструктурированное образование, характеризующееся взаимодействием обучающегося со средой, искусственно созданной человеком: через средства массовой информации, музеи и другие институты культуры, рынок видеофильмов и компьютерных игр, дизайн среды обитания, акультурные институты, иницирующие девиантное и делинквентное поведение. Особенность информального образования характеризуется

тем, что это процесс социального взаимодействия обучающегося со средой, в которой знания и модели поведения распространяются диффузно и при этом “либо обучающийся, либо источник информации осознанно стремится к обучению, а не одновременно”.

Инцедентальное образование характеризуется спонтанностью взаимодействия обучающегося со средой. В итоге индивид под влиянием в первую очередь этого типа образования осваивает родной язык, культурные ценности, установки и убеждения, менталитет, а также традиции, обычаи, быт и модели поведения, “передаваемые через семью, церковь, ассоциации, видных представителей общества” или носителей социальных патологий. Специфика инцедентального образования состоит в его неструктурированности, спонтанности, приобретении знаний и опыта поведения “в значительной степени благодаря сочетанию наблюдения, подражания и соперничества между конкретными членами общества”. От всех описанных типов образования его отличает абсолютное отсутствие осознанного стремления содействовать обучению со стороны источника информации и обучающегося, то есть учебная и воспитательная ситуации отсутствуют.

В контексте гуманистически ориентированного педагогического проектирования представление образовательной системы, влияющей на личность учащихся, через понятие образовательного пространства приводит к следующим выводам:

- ребенок самоопределяется в обществе через освоение опыта собственной деятельности и общения в различных сообществах, активную жизнедеятельность и творчество своей социально-культурной среды;
- необходимо проектировать такие социально-педагогические пространства, в которых обеспечивается возможность самоорганизации и саморазвития ребенка и подростка в обществе на гуманистических принципах;
- процесс создания эффективного гуманистически ориентированного образовательного пространства требует совместных усилий и участия педагогов, детей, родительской общественности, местных структур власти.

Вопросы для самостоятельной работы:

1. Вспомните самую типичную и самую нетипичную педагогические ситуации в Вашей жизни (Например, один из учащихся регулярно опаздывает на Ваш урок или отказывается от дежурства по классу. Ваши действия?). Как Вы решили их в опыте? Как их следует решать с учетом гуманистических принципов?

2. Возьмите тетрадь и запишите ассоциации, которые возникают у Вас в связи со словами "учитель", "ученик". Какие из них отражают позиции массовой школы, а какие – гуманистически ориентированной?
3. Опишите семь человеческих качеств, которые Вы цените в себе как в личности. Три качества, которых Вам не хватает.
4. Опишите семь качеств в себе, от которых Вы хотели бы избавиться. Три негативных качества, которых у Вас нет.
5. Опишите семь качеств, которые Вы цените в учащемся как в личности. Три качества, которых ему не хватает.
6. Опишите семь качеств в учащемся, которые Вы расцениваете как негативные. Три негативных качества, которых в учащихся нет. Соотнесите свои идеальные качества и учащихся. Что общего и в чем отличия?
7. И. Кант говорит о необходимости ограничить свободу ребенка. Как Вы думаете, где проходит и чем обусловлена эта граница?

Рекомендуемая литература:

1. Аксиология: частное и общее. Наука и ценности. Новосибирск, 1987.
2. Бим-Бад Б.М. Путь к спасению: Педагогическая антропология Иммануила Канта сегодня. М., 1994.
3. Бондарев П.Б. Умственный облик народа// Народное образование. М., 1996, N 2.
4. Бондарев П.Б. Путь к национальному возрождению// Народное образование. М., 1996, N 10.
5. История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли. М., 1962, т.1.
6. Кант И. Соч. в 6 т., М., 1965, т.4, ч.1.
7. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М., 1996.
8. Краткая философская энциклопедия. М., 1994.
9. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. Под ред. Крыловой Н.Б., М., 1995.
10. Поляков С.Д. Психопедагогика воспитания. М., 1996.
11. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.
12. Тезаурус ЮНЕСКО-МБЛ по образованию. ЮНЕСКО, 1993.

13. Хамадаш А. Неформальное образование: концепции, состояние, перспективы.// Перспективы. Вопросы образования. ЮНЕСКО, 1992, № 1-2.
14. Юммель Ш. Портрет педагога: Платон (428-347 до н.э.)// Перспективы. Вопросы образования. ЮНЕСКО, 1993, № 4.
15. Parker D. N. The Philosophi of Volue. Ann Arbor (Univ. Of Michigan Press)., 1955.
16. Perry R. B. General Theory of Value: Its Meaning and basicPrinciples Construed in Terms of interest. Cambridge, 1950.
17. Scheler M. Person and Self - Value. Dordrecht, 1987.

ГЛАВА 3. ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

3. 1. Проектирование в гуманистической парадигме (педагогический аспект)

В последние десятилетия проектирование стало предметом внимания педагогов и психологов в связи с интенсивным вхождением методологии в эти области знания, а так же потребностью разработки новаций и инноваций в области образования.

Традиционно социально-педагогические модели развития личности описывались в виде извне задаваемых образцов и нормативов.

Личностно ориентированные педагогические системы, в основе которых лежит гуманистическая психология в широком смысле этого слова, нацелена на приоритеты индивидуальности, самооценности индивида. В соответствии с воззрениями представителей этого направления ученик (воспитанник) изначально является носителем уникального опыта и в образовании происходит "встреча" данного и задаваемого опыта, в координатах которого выстраиваются индивидуальные трассы развития" (В.И.Слободчиков, Н.Б.Крылова). Это положение вносит определенную специфику в процессы социально-педагогического проектирования личностно ориентированных образовательных систем.

В многочисленных воспитательных системах прошлого и настоящего распространена идея о том, что человека можно (а зачастую и необходимо) целенаправленно сформировать, выпестовать в соответствии с определенным идеалом или хотением воспитателя. Объективно этот поиск" есть выражение потребности социальной системы в личностном типе, обеспечивающем её существование. "В массовом же сознании (как простонародном, так и руководящем) мечта об овладении человеческой природой трансформируется в желание властвовать над конкретными людьми и их коллективными единствами" (9, с.5). Особенно это развито в государствах тоталитарного типа.

Гуманистический подход отличается принципиально иным пониманием роли человека, а следовательно, - и ребёнка. *Мера развития человека, мера развития ребёнка - становится мерой качества работы педагога и всей образовательной системы в целом.* Изменяется положение ребёнка, он действительно становится субъектом своего развития, педагоги ориентируются не только на подготовку ученика, воспи-

танника к будущей жизни, но и на обеспечение полноценного проживания каждого возрастного этапа: детства, отрочества, юности - в соответствии с психофизическими особенностями развивающейся личности. Уважение к личности ребенка, его достоинству, принятие его личностных целей, запросов, интересов, создание условий для его самоопределения, самореализации, самодвижения и развития - непереносимое условие гуманистического подхода в образовании.

Гуманистический взгляд на сущность воспитания, которого мы придерживаемся, связан с пониманием воспитания как совместной деятельности взрослых и детей, имеющей целью создание условий для освоения культуры и саморазвития. Помогать растущему человеку искать свой смысл в жизни, создавать благоприятные условия, чтобы с детских лет его бытие и общение с другими людьми, с окружающим миром было достойно человека,— это и значит выполнять главное предназначение воспитателя. В какой бы сфере он не оказался - в школе, вне ее, в ситуации проектирования - отношение к ребенку должно оставаться неизменным.

В науке и практике всегда существовали *две крайние педагогические позиции, два взгляда на воспитанника*. Одна - когда деятельность воспитателя автономна, когда он исходит из представлений об универсальных возможностях прямого воздействия. Другая - когда его усилия направлены на создание условий для его саморазвития, на самодеятельность детей, когда воспитатель опирается на представление о воспитаннике как "саморазвивающейся системе", ориентируясь на взаимодействие, сотрудничество с ним. Варианты других педагогических позиций отражают сочетание первой и второй, и прежде всего различную меру субъектной и объектной позиций.

Надо ли говорить, что именно вторая наиболее благоприятна для развития ребёнка? Однако "противоречивая связь в процессе воспитания объекта и субъекта, отнюдь не совпадающая с однозначным делением на воспитателя и воспитанника, видоизменяется в зависимости от того, как происходит формирование человека в трёх основных видах деятельности: труде, общении и познании" (1, с. 18). Способствовать переходу воспитанника из объектной позиции в субъектную представляется нам одной из главных функций воспитателя.

В связи с этим уместно вспомнить общую характеристику педагогического процесса- понятия, введенного П.Ф. Каптеревым: "Педагогический процесс включает в себя две основные характерные черты: систематическую помощь саморазвитию организма и всестороннее усовершенствование личности" (4, с. 170). В проектировании, как в любом образовательном процессе, мы видим две стороны педагогической деятельности.

Что такое саморазвитие и как ему можно помочь в педагогическом процессе? О сути саморазвития П.Ф. Каптерев пишет следующим образом:

"Педагогический процесс есть процесс творческого характера, процесс самобытный. Дан известный организм, дана известная среда. При этих данных сейчас же начнется процесс саморазвития, определяемый свойствами организма и среды. Процесс будет совершенствоваться с необходимостью: организм по присущим ему законам будет оживлять и перерабатывать впечатления, под их влиянием действовать. Весь процесс будет носить самобытный творческий характер, совершенствоваться по органической необходимости, а не по указанию со стороны. В педагогических сочинениях много говорится о развитии самостоятельности, причем необходимость заботы о ее развитии оправдывается ценностью этого свойства в жизни. Но самостоятельность важна прежде всего не по ее приложимости в жизни, а потому что она отвечает сущности педагогического процесса—творческому саморазвитию. Иным путем, помимо самостоятельности, человек и развиваться не может: такова его природа". (4, с. 162).

На наш взгляд, важно также различать *два варианта субъектной позиции воспитанника.*

Первый вариант характеризуется тем, что субъектная позиция ребенка -это практически скрытая разновидность объектной позиции. Вместо императивной педагоги используются технологии, вроде бы позволяющие каждому реализовать свою активную позицию. Однако взрослые всё придумали сами, решили за детей и, умело манипулируя ими, только создали иллюзию самостоятельности своих воспитанников. В этом случае можно говорить о ситуации присвоения ребенком, подростком уже известного опыта, системы ценностей через создание ситуации, в которых дети "самостоятельно" открывают её и, таким образом, присваивают.

Второй вариант предполагает самоопределение каждого в ситуации выбора. Задача педагога - помочь воспитаннику самостоятельно сделать этот выбор. Это возможно только в том случае, когда педагог помогает ребёнку осознать, или сформулировать, уточнить свои цели, желания, потребности, проблемы, трудности. В этом случае исключается позиция взрослого, владеющего истиной. Педагог организует взаимодействие ребенка, подростка с миром, людьми, включая его в разнообразную личностно значимую для него деятельность на основе выбора, общения, осмысления происходящего. При разных целях возникает необходимость определенных договорных отношений, регулирующих активность каждого участника, включая взрослых.

В процессе проектирования известны *три подхода к решению проектной задачи* (А.А.Арламов):

- усредненный или абстрактный (типовой) проект разрабатывается группой ученых и компетентных практиков и затем передается "заказчику" для его адаптации (доводки) к местным условиям;
- предлагается набор альтернативных проектов и "заказчики" осуществляют выбор и адаптацию выбранного проекта к своим потребностям;
- педагоги совместно с детьми и родителями разрабатывают свой проект, приемлемый для себя, учитывающий исключительно свои условия.

Если речь идет о педагогических системах гуманистической ориентации, то предпочтение отдается третьему варианту, что освобождает от тирании навязанных проектных идей и позволяет каждому внести свой вклад и действовать наилучшим образом так, как он себе это представляет.

3. 2. Педагогический потенциал проектировочной деятельности и ее сотворческая модель

Проектировочную деятельность можно рассмотреть как средство обеспечения сотрудничества, сотворчества детей и взрослых, как способ реализации личностно ориентированного подхода к образованию. Более того, можно утверждать, что при определенных условиях существует зависимость между участием человека в проектировочной деятельности и саморазвитием ее участников (их самоопределением, самореализацией, развитием творческих способностей и т.д.).

Проектирование, по мнению О.С. Газмана, - комплексная деятельность, обладающая, во-первых, признаками автодидактизма: участники проектирования как бы автоматически (без специальной провозглашаемой дидактической задачи со стороны организаторов) осваивают новые понятия, новые представления о различных сферах жизни, о производственных, личных, социально-политических отношениях между людьми, новое понимание смысла изменений, которые требует жизнь.

Во-вторых, участие в проектировании ставит людей (детей и взрослых) в позицию "хозяина жизни", когда человек не как исполнитель, а как творец, разрабатывает для себя и других новые условия жизни. Со-

гласно известной философской формуле", изменяя обстоятельства, человек изменяет самого себя", т.е.. без внешнего принуждения преобразовывает себя. Иными словами, проектирование выступает как принципиально иная субъектная, а не объектная (исполнительская) форма участия человека в социальном самоуправлении.

В-третьих, проектирование есть специфический индивидуально-творческий процесс, требующий от каждого оригинальных новых решений, и в то же время данный процесс – есть процесс коллективного творчества. За счет обретения навыков работы в режиме группового творчества (а здесь без навыков социального и интеллектуального воздействия не обойтись), интенсивно развиваются проектировочные способности, предполагающие, прежде всего, способность к рефлексии, целеобразованию, выбору адекватных решений, и, конечно, - умению выстраивать из частей целое. (Привожу высказывание О.С. Газмана на основе текста совместной рукописи пособия "Проектирование в воспитании").

Таким образом, *проектирование может стать средством социального и интеллектуального творческого саморазвития всех субъектов образования (и детей, и взрослых), а в более узком смысле – средством развития проектировочных способностей.*

Особый вопрос о роли самого ребенка в процессах социально-педагогического проектирования. Он может выступать как заказчик, непосредственный субъект проектировочной деятельности, как эксперт по отношению к ней. В проектировочной деятельности ребенок сталкивается с необходимостью проявлять свою "самость" как минимум в следующих ситуациях:

- 1) когда необходимо заявить свои собственные цели, свои представления о себе и об объекте проектирования, отстоять свою позицию в дискуссии с товарищами и взрослыми;
- 2) когда необходимо открыто и четко заявить о своих трудностях, проанализировать их причины, и, прежде всего, искать причины в себе;
- 3) когда необходимо согласовывать цели с другими, не отступать при этом от собственных идеалов и уметь находить общие точки выращивания нового, возникшего как новое качество (цель – средство) в общей работе;
- 4) когда необходима творческая самомобилизация.

Умение поставить ребенка в позицию ответственности перед собой и другими и в то же время создать условия для раскрепощения творческих задатков – составляет основной предмет собственно педагогической деятельности в процессе проектирования.

Проектирование как процесс сотворчества в создании нового продукта имеет свои методологические основания. В этом плане интересен подход группы авторов (Степанов С.Ю., Похмелкина Г.Ф., Колошина Т.Ю., Фролова Т.В.), рассматривающих рефлексивную психологию творчества. Реализация прогрессивной тенденции в развитии образования ими рассматривается в связи с последовательным переосмыслением традиционных функций педагогической деятельности:

- 1) "трансляции и репродукции истины" (в форме готовых знаний, умений, навыков);
- 2) "охраны" (ребенка от общества и общества от ребенка);
- 3) "тотального контроля" (за ребенком с целью пресечения непредусмотренных социально-политической системой *форм* активности). Именно в этих функциях выражается суть авторитарно-репродуктивной модели образования.

В качестве альтернативной предлагается рефлексивно-гуманистическая, сотворческая, определяемая следующими функциями педагогической деятельности:

- 1) открытие проблемности и смыслов окружающих человека реальностей;
- 2) создание условий свободного выбора сфер приобщения к социально-культурным ценностям;
- 3) выявление зон неопределенности и развития жизнедеятельности ребенка;
- 4) культивирование всевозможных форм его творческой активности.

Инновационный педагогический процесс протекает в форме сотворческого поиска учителем и учеником решения не ряда отдельных 'задач, а экзистенциальных (неразрешимых, вечных, общечеловеческих и мировых) проблем. *Смыслотворчество* является формой накопления и концентрации потенциала человека, расходуемого по мере реализации предельных и даже запредельных целей и ценностей развития человека и человечества. "В этом контексте общечеловеческая культура оказывается не кунсткамерой ценностей прежних поколений и не сводом законов, норм, готовых истин, а неисчерпаемым резервуаром прецедентов (человеческих судеб), сотворенных конкретными историческими личностями. Их переосмысление, рефлексия и является механизмом творения опыта собственной жизни и ее культурного духовного смысла" (8).

Жизнетворчество - это форма реализации смыслового потенциала, способы его воплощения в жизнь. Единство процессов смыслотворчества и жизнетворчества, их взаимообусловленность проявляется в ду-

ховно-экзистенциальной рефлексии, т.е. в процессе переосмысления и преобразования человеком жизни.

Эти положения для нас представляют интерес, когда мы обращаемся к проектировочной деятельности, причем совместной деятельности детей и взрослых. Именно в проектировочной деятельности пересекаются во многом процессы смыслов творчества и жизнестворчества. Проектирование может быть тем самым процессом, в котором создаются условия для рефлексивно - инновационной среды, обеспечивающей возможность свободного творческого поиска уникального разрешения экзистенциальных проблем: в мышлении - проблемно-конфликтные ситуации (И.С.Ладенко); в деятельности - установки на кооперирование, а не на конкуренцию (Л.А. Найденова, М.И. Найденов); в общении - отношений, подразумевающих доступность собственного опыта человека для другого и открытость опыта другого для себя (Л.А. Петровская).

Участие детей может быть непременным условием развития педагога, его восприимчивости к обратной связи. При совместном проектировании взрослых и детей, *необходимо, чтобы этот процесс соответствовал некоторым признакам.*

Во-первых, он должен отражать сотворческую позицию субъектов, взаимодействующих в проектировочном процессе. Этот признак выражается, во-первых, в критичности относительно своего и чужого опыта; во-вторых, в том, что цель каждого участника, взрослого и ребенка - процесс совместного поиска, где каждый занимающий сотворческую позицию выступает для другого гарантом развития.

Второй признак проявляется в том, что взаимодействие субъектов сотворчества связано не столько со взаимообменом опытом (у детей он часто вообще невелик), сколько со взаимным преобразованием и достраиванием друг друга как целостных личностей. Каждый участник становится катализатором для развития другого.

Третий признак заключается в том, что для субъектов развития в проектировочной деятельности каждая находка, каждый случай открытия нового становится лишь поводом, выходом в другое (иное) знание, но не правилом, не окончательной истиной.

Все эти выводы являются чрезвычайно важными для осмысления проблем, связанных с возможностью организации продуктивной деятельности взрослых и детей.

В процессе проектирования очень важно менять позиции участников, что является, в частности, непременным условием активизации рефлексии у игроков в организационно-обучающих играх. Это особенно важно, когда проектирование совместное - педагогов и детей. В первую очередь, это касается педагогов, так как непременным условием

педагогической деятельности является способность учителя к эмпатии, высокая чувствительность (ребенка, группы, ее настроя, переживаний, трудностей, способность предсказать поведение членов группы - предсказательная эмпатия) (5, с. 16).

Проектирование может являться материалом для выявления взрослыми и детьми собственных творческих уникальностей как субъектов развития образования. В отличие от других технологий воспитания и обучения совместное проектирование является созидательной формой активности ребенка и взрослого. Кроме этого, в процессе проектирования происходит становление системы "развивающих и развивающихся отношений в группе"(7). Система развивающихся отношений сама по себе - и продукт, и условие творчества всех ее участников. Она создается сотворчески детьми и педагогами, причем последние берут на себя лишь роль инициаторов, да и то только поначалу.

"Узловой момент такой практики состоит в том, что педагог в ходе сотворчества с учеником вовлекается в процесс самосовершенствования путем переосмысления своего профессионального опыта... Главный парадокс педагогического существования состоит в том, что педагог может состояться как учитель (т.е. создатель творческой личности) только тогда, когда в каждый момент своего профессионального бытия преодолевает собственную педагогичность. Иначе говоря, при выборе пути педагогу приходится постоянно сталкиваться, бороться и преодолевать все довлеющие над его сознанием стереотипы, которые накапливались веками и закреплялись в профессиональном опыте в виде норм поведения, общения, мышления и деятельности" (7).

Исследования продуктивности педагогической деятельности педагогов разного уровня мастерства показали, что более высокий уровень "возможен при условии изменения у педагога системы ценностей. Система ценностей как бы переадресуется с "ценного для меня" на способы выработки системы ценностей самих учащихся" Как ни удивительно об этом говорить, но подлинно профессиональная педагогическая позиция формируется в условиях своеобразного самоотречения педагога: главный результат педагогического труда не в том, что и как я говорю и действую, а в том, как ученику хочется мыслить, вести себя и работать, каких результатов достигать и как их добиваться" (6, с. 58).

Общение взрослого с ребенком часто превращается в монологическое не столько благодаря изначальным авторитарным установкам, сколько благодаря тому, что ребенок, естественно стремясь к наиболее легкому, короткому познанию мира, апеллирует к взрослому как авторитету. Отсюда - ролевая позиция взрослого, являющегося передатчиком готовых образцов опыта. Педагог, транслируя готовые образцы, тем самым закрывает и свою собственную личность от нового опыта,

от других, а значит, и от самого себя, что останавливает его саморазвитие, рост профессионального творчества и мастерства.

Именно *проектирование исключает такую позицию, если протекает в инновационном режиме, построенном на принципах рефлексивной организации развития педагогической деятельности.*

В проектировочной деятельности необходимо, на наш взгляд, учесть результаты проведения ОДИ с детьми. Игры показали, что в отличие от взрослых, у детей нет сложившейся системы ценностей. Она представлена фрагментарно; часто различные части этой системы могут логически противоречить друг другу, так как ребенок как бы фиксирует в своем сознании то, что видит и слышит, то, что происходит вокруг него, но то, что он еще не пережил. Формулировки, которые он употребляет, можно встретить в печати, услышать по радио. Чаще всего дети выдают свои представления об идеале и желание достичь этот идеал, хотя часто отказываются от него, потому что это противоречит каким-то другим ценностям, которые у них есть. "Таким образом, для детей основным является ориентировка в социокультурных ценностях и складывание (формирование) собственной системы ценностных ориентации, в отличие от взрослых, у которых эта система сложилась" (3, с.9).

Организаторы игр совершенно справедливо ставят вопрос о системе ценностей, о нравственности тех людей, которые проводят организационно-деятельностные игры, имеющие, как правило, проектировочный характер.

Этот вопрос особенно значим, если мы хотим использовать проектирование как одно из средств гуманизации образовательного процесса, так как в гуманистической педагогике человек свои ценности выбирает и определяет сам.

Очень важен вопрос о позиции детей в процессе проектирования, который во многом для исследователей остался открытым. Рабочей гипотезой стало положение, что позиция должна "выращиваться". Нам представляется, что необходимо различать проектирование детьми процессов жизнедеятельности, лично значимой для них, и участие в создании проектов образовательных учреждений. Роль детей в проектировании в этих случаях различна.

Результаты ОДИ с детьми в образовании показали, что учащиеся в самом широком диапазоне (от школьников 3-4 классов до студентов) играют более продуктивно, чем взрослые. В некоторых случаях проекты, представленные подростками, были лучшими. Проектирование бывает для них взрывом активности, причем непредсказуемой. Хотя необходимо представлять, что дети часто работают в мифологическом пространстве, и их движение из будущего в настоящее, в отличие от

взрослого, который движется от прошлого к будущему, выделяя в прошлом разрывы и проблемы.

Проблема совместной проектировочной деятельности детей и взрослых только на первый взгляд кажется новой. Игротехническая деятельность, возникшая в недрах философско-методологического знания и практики, смеем утверждать, имеет и чисто педагогические корни. Речь, в частности, может идти о концепции, методике и технологиях коллективной творческой деятельности, возникшей в 60-х годах и разработанной профессором И.П. Ивановым (2), педагогами Ф.Я. Шапирой, Л.Г. Борисовой и др., а затем получившей свое развитие в "орлятской педагогике". Суть ее заключена в обосновании и разработке структуры коллективной творческой деятельности ("КТД"): коллективного планирования, организации и анализа совместной деятельности детей и взрослых. Понимая, что многие из проблем проектировочной деятельности в методике коллективного творческого воспитания решались во многом интуитивно: в частности, серьезно не стоял вопрос о деятельности целеполагания, об обеспечении индивидуальных рефлексивных процессов (при разработанности способов коллективного анализа), преобладание групповых задач над личными - все же необходимо констатировать наличие в педагогической культуре феномена Иванова, феномена "Орленка" и методики коллективной творческой деятельности, включающей деятельность проективную.

Можно сказать, что *виды проектировочной деятельности детей и взрослых в области образования могут быть дифференцированы следующим образом:*

1. Психолого-педагогическое проектирование саморазвития ребенка, определение зоны его ближайшего развития. Оно строится на помощи ребенку в познании самого себя и совместном со взрослым осознании или формулировке жизненных целей, конкретных трудностей, проблем. На базе этого возможно составление с помощью взрослого программы саморазвития.
2. Групповое (коллективное) проектирование процессов. Данный вид проектирования доступен школьникам только по отношению к предметной деятельности. (Речь не может идти, например, о проектировании психических процессов). Наиболее доступно с точки зрения технологии проектирование совместной деятельности в сфере учения и досуга.

3. Проектирование целостных систем, объектов, организационных форм и результатов деятельности (участие в разработке проектов авторских школ, образовательных подсистем, творческих, общественных объединений, клубов).

При этом будем иметь в виду, что это лишь доминантное, чисто теоретическое деление. На практике в процессе проектирования и процессов, и систем с необходимостью должно вестись и проектирование саморазвития. Отказ от этой задачи выводит проектирование из сферы собственно педагогической работы.

Вопросы для самостоятельной работы:

1. Когда возникает потребность в проектировании?
2. В чем специфика проектирования в гуманистической парадигме?
3. Почему проектировочную деятельность можно рассматривать как средство развития участников образовательного процесса?
4. В чем смысл сотворческой модели проектирования и каковы ее методологические основания?
5. Какова роль детей в проектировании?
6. При каких условиях происходит развитие учителя в проектировочной деятельности?

ГЛАВА 4. СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ПРОЕКТИРОВАНИЯ

4. 1. *Стратегия и содержание проектировочной деятельности*

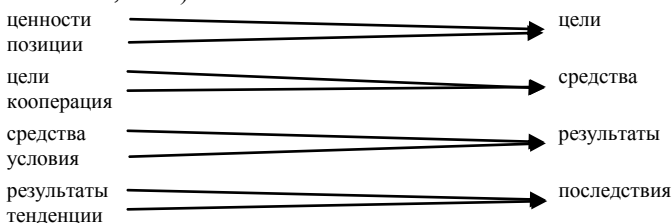
Проектирование сегодня - важнейший фактор развития образования, и практика его организации многообразна. Невозможно охватить все реально существующие варианты, однако есть нечто общее, что позволяет выделить *два направления*.

Первое - проектирование и создание проектов в интенсивных формах (оргдеятельностные, инновационные, продуктивные игры, проектировочные сборы и т.д.).

Второй вариант - пошаговое совместное проектирование образовательного процесса всеми его участниками, где сам процесс проектирования рассматривается как один из факторов становления образовательного учреждения гуманистической ориентации. Специфика проектной деятельности в контексте проектной культуры состоит в том, что она содержит в себе принцип саморазвития: решение одних задач и проблем приводит к постановке новых задач и проблем, стимулирующих развитие новых форм проектирования.

К общим чертам проектировочной деятельности можно отнести процессы проблематизации, целеполагания, рефлексивного позиционного анализа, группового творчества.

К ним же следует отнести и стратегию собственно проектировочной деятельности, когда движение идет от определения целей к поиску средств, "простраиванию" результата и возможных последствий в реализации проекта. Эту стратегию можно фиксировать в следующей схеме (приводится по статье Н. Алексеев. Стратегия разработок по использованию ОДИ в системе педагогического образования // Кентавр - № 2 - 1992, - С.4):



При этом названная стратегия характеризуется движением "личность - группа - пленум" и обратно и определенной законченностью этапов.

Каждый этап можно рассматривать как часть образовательного процесса, где помимо проектировочного продукта не только выявляются, но и формируются ценности, нормы, установки людей, иницируются их коммуникативные, творческие способности. Именно это положение является базовым для понимания содержания тех этапов, которые сложились в анализируемом опыте.

В общем виде **этапы и их содержание** могут быть представлены следующим образом:

Подготовительный этап	Уточнение целей проектирования и психолого-педагогическое, методическое, организационное, материально-техническое обеспечение проектирования.
Организационно - установочный этап	Установка – Самоопределение участников проектирования
Анализ ситуации	Выявление несовершенства данного объекта, предмета. Определение потребностей (желаемого) на уровне социальном и индивидуальном.
Проблематизация	Определение проблем, обозначение разрывов желаемого и действительного как неизвестного, пока скрытого, требующего совместного поиска.
Концептуализация	Определение целей, их согласование. Разработка концептуального проекта.
Программирование	Создание программы, которая представляет собой набор необходимых мероприятий и действий по достижению задуманного.
Планирование	Разработка плана достижения поставленных целей

В проектировании важны и концептуализация, и программирование, и планирование. В совместной проектировочной деятельности всех

участников образовательного процесса и его заказчиков особое значение представляет этап концептуализации (идеального проектирования), который представляет собой мыслительную деятельность участников проектирования по формулированию идеального представления о будущем объекте, явлении. *В результате концептуализации должна возникнуть общая для участников данной проектной работы мотивационная, ценностно-смысловая и целевая платформа.* Если таковая не рождается, переход к дальнейшим стадиям проектирования не имеет смысла, поскольку у участников имеется разное представление о результате и разная мотивация ответственности за саму проектную деятельность.

На стадии концептуализации предельно обобщенный, но началу эмоционально выраженный, образ будущего трансформируется (оформляется) в совместных дискуссиях в конкретные идеальные формы существования проектируемой реальности. Таковыми формами могут выступать нравственный, гражданский, эстетический, профессионально-педагогический, управленческий идеал; общегуманистические, профессиональные, социально-педагогические ценности; личные, производственные цели участников и прогнозируемые цели функционирования проектируемого объекта или системы.

Складывание идеального представления обычно проходит путь от эмоционального переживания неудовлетворенности наличным состоянием проектируемого объекта к оформлению образа, отвечающего актуальным потребностям как общества (социума), так и самих разработчиков. Отсюда выявляются *три типа аналитической работы:*

- 1) выявление несовершенств данного объекта, предмета;
- 2) определение потребностей (желаемого) на уровне социальном и индивидуальном;
- 3) определение проблем; обозначение "разрыва" желаемого и действительного как неизвестного, пока скрытого, требующего совместного поиска.

Содержание и технологию проектирования можно проследить на примере организации проектировочных игр.

4. 2. Проектировочные игры

В начале 60-х были созданы интеллектуально-методологические игры, а в 1979 - организационно-деятельностные (ОДИ). Стало ясно, что методологию нельзя передавать как знание или набор инструментов от одного человека к другому, а можно лишь "выращивать", включая лю-

дей в новую для них сферу мыследеятельности и обеспечивая им в их процессе полную и целостную жизнедеятельность.

Успех проектировочной деятельности во многом определяется ее технологическим обеспечением: обеспечением каждого из этапов проектирования, способами и приемами групповой деятельности. Остановимся **на продуктивной игре** (разработана Газманом О.С., Бедерхановой В.П., Харитоновой Н.Е.), которая позволяет осуществлять проектировочную деятельность как в интенсивном режиме, так пошагово, включая в нее взрослых и детей. При ее создании учтен опыт игровой практики, методика коллективного творческого воспитания и синтезированы элементы различных интеллектуальных, методологических, ролевых игр, групповой деятельности с соревновательным, конкурсным характером ее проведения.

Игра названа *"продуктивной"* не случайно. Известно, что игровую деятельность считают непродуктивной, так как в игре важнее процесс, нежели результат. Создавая игру, ее авторам хотелось обратить внимание, что сохраняя во многом признаки игровой деятельности (воображаемую ситуацию, роли и т.д.), в проектировочной игре участники периодически имеют дело не только с игровой деятельностью, но и с реальностью, возвращаясь в режим "мыследеятельности" (Т.П. Щедровицкий): анализ, проблематизацию, прогнозирование, рефлексию. "Продуктивная игра" - синтетическая деятельность.

Другая ее особенность заключается в "продукте". Продукт, осознаваемый всеми, - проект, который создается. Другой продукт (он и является основным) - развитие участников игры, становление гуманистической позиции, развитие направленности участников на взаимодействие.

Остановимся на отдельных этапах игры. Многие из этапов могут выступать в качестве самостоятельной игры со своими задачами, использоваться автономно.

Предпроектировочный этап. Включает в себя анализ сложившейся ситуации. Технологически его можно обеспечить по-разному.

Одной из задач на этом этапе является выявление представлений участников проектирования об образовательной ситуации. Соотношение этих представлений в разных позициях дает возможность увидеть позиции других участников, соотнести их между собой, дает возможность всем участникам образовательного процесса увидеть ситуацию своей школы, соотнести ее с общей социокультурной ситуацией.

Но начинать необходимо с осознания собственных проблем, трудностей, так как именно они являются лично значимыми.

Трудность - субъективное состояние напряженности, тяжести, неудовлетворенности, которое вызывается внешними факторами дея-

тельности и зависит от характера самих факторов, от подготовленности человека к деятельности и от отношения к ней. В силу этого одинаковые внешние факторы могут вызвать различную степень трудности у разных людей. Как правило, самое трудное в деятельности для человека бывает то, что в данный момент является для него актуальным. В педагогической деятельности, например, трудности возникают, когда учитель осознает задачу, но не знает как ее решить, или когда полученный результат деятельности не удовлетворяет его и он ищет новое решение.

И дети, и взрослые охотно занимаются проектированием, если видят перспективу этой работы, возможность в результате ее разрешить свои проблемы, избавиться от своих трудностей.

Остановимся на *основных подходах и вариантах проведения этого этапа.*

Продуктивная игра начинается с выступления ведущего на общем сборе участников, который уточняет тему, цели, объясняет правила и ход всей работы. Затем начинается групповая работа под названием "*негатив*". Может быть вариант, когда участники выявляют не только негативные стороны жизни, но и положительные (что хотелось бы сохранить и не потерять в процессе проектирования) - "*позитив*".

Трудности осмысливаются с разных позиций, ролей, что дает возможность создать целостную картину, если соблюдается принцип достаточности всех субъектов, а так же каждому участнику приходится как бы "постоять в туфлях другого" (К. Роджерс), тем более, что гипотетически играние ролей можно сопоставить с ролью реальной.

Способы выявления "позитива-негатива":

1. Метод "мозгового штурма" с различными модификациями.
2. "Мозговой штурм" в сочетании с групповой деятельностью, когда мини-группа "работает" как один человек.
3. Вариант, когда во время "мозгового штурма" группа экспертов сразу классифицирует "трудности", разбирая между собой (администрация, точнее ее представитель, "берет" те трудности, которые, как он считает, возникает по его вине; родители — свои и т.д.). Аналитическая группа в конце этапа анализирует этот процесс.
4. "Трудности", "удовлетворенность - неудовлетворенность" выявляются каждой мини-группой, а затем интегрируются, или предъявляются всем остальным попеременно.

5. Совместные группы детей и взрослых попеременно выдвигают и осмысливают трудности в разных ролевых позициях (позиция ребенка, педагога, администрации, родителя и т.д.).
6. Группы формируются только однородные (только из детей, только из родителей и т.д.), "работают" в своей позиции, предъявляя "негатив", а остальные группы "берут на себя" тот "негатив", к которому, по их мнению, они могут быть причастны.
7. Информация получается через короткие анкеты, заполняемые каждым школьником, учителем, родителем. Вопросы могут быть сформулированы следующим образом:
 - Что Вас удовлетворяет в жизни нашей школы (в конкретной области, например, в организации досуга)? Что не удовлетворяет?
 - Какие трудности Вы испытываете, обучаясь в нашей школе в процессе выполнения домашних заданий? В общении и взаимодействии с учителями? и т.д. (задаются все области школьной жизни, или только те, которые Вас интересуют в процессе проектирования).
8. Используется проективная методика неоконченных предложений:
 - В нашей школе мне нравится (продолжить предложение)
 - ...
 - Мне трудно, когда
 - Я не люблю, когда ...

Интеграция полученного материала, его обработка может производиться с помощью организационно-мозгового центра, в который входят представители всех групп, или же это делает каждая группа в своей ролевой позиции. Далее материал ранжируется и соотносится между собой, вывешивается для всеобщего обозрения и является основанием для дальнейшей работы.

Далее следует **проблематизация**, самый сложный этап, на котором необходимо присутствие организатора-консультанта, который владеет способами работы в режиме "мыследятельности". После проблематизации в группах участники формулируют цели и задачи развития образовательного учреждения, которые приводятся к общему виду на общем сборе, пленуме.

Исходя из принятых целей, выявленных проблем, все работают в режиме группового поиска решений, которые потом доводятся, дорабатываются, приводятся к общему знаменателю на общих сборах и специальными группами (проблемными, творческими).

Поиск решений осуществляется с помощью "мозгового штурма", синектики, групповой дискуссии в различных формах (круглого стола, межгруппового диалога, панельной дискуссии, дебатов, "техники аква-

риума", метода магнитных вбросов, эстафеты поиска решения и т.д.). В процессе проблематизации могут быть использованы игровые формы для погружения участников в проблематику и снятия усталости. Такой формой может быть аукцион проблем.

Аукцион педагогических проблем

Игра-соревнование, направленная на поиски решения актуальных проблем образования средствами коллективной организаторской деятельности.

Цель игры. Коллективное выявление актуальных проблем и способов их решения, используя игровую форму, что дает возможность участвовать взрослым и детям.

Ход игры. Группы получают задания: выделить не менее двух актуальных проблем, которые необходимо решать в школе (область может задаваться шире, или уже). Каждая группа проводит дискуссию в заданной теме или области, формулирует проблематику, обосновывает ее и обсуждает возможные решения.

Проблемы отражаются наглядно (графически, рисунком и т.д.). Затем каждая группа выставляет свои проблемы на аукцион, где они оцениваются закупочной комиссией (экспертами) в условных (штучных) единицах: "биты", "фалды" и т.д.

Поочередно идет продажа проблем за предложенные решения группами. Оценку решений осуществляет аукционист (ведущий). Аукционист поочередно представляет слово каждой группе в строгом лимите времени - 30 секунд. Постоянный подсчет суммы денег, набранной каждой группой в процессе продажи, осуществляется счетной комиссией. В аукционе будут участвовать спонсоры, представители рекламных агентств.

Проблема считается решенной (проданной), когда группа наберет объявленную "цену". Группа, решившая проблему, должна для получения "денег" выплатить творческий комиссионный сбор (сымпровизировать сценку, показать живую картинку).

Передача закупленного "товара" членами закупочной комиссии заказчику, заказчик дает оценку актуальности проблемы и адекватность представленных решений.

Пленарная работа может быть организована на основании двух принципиально разных подходов:

- "сборка" наилучших решений под выбранную идеологию и стратегию;
- защита целостных проектов, выработанной той или иной проектной группой.

Игра - эстафета

Для "сборки проекта" можно использовать форму эстафеты, если группы работают над его составными.

На этапе проблематизации каждая проблемная группа определяет вопросы, которые на ее взгляд подлежат решению, и записывает их на листе большого формата. Затем группы поочередно обмениваются листами по сигналу, дополняя листы своими вопросами. Таким образом, каждая группа получает уточненный и обогащенный набор вопросов в русле своей проблематики, что помогает определить содержание проблемы.

Эта же процедура может быть при экспертизе. Каждая группа поочередно ставится в экспертную позицию по отношению ко всем другим группам или некоторым из них (в зависимости от того, как определена логика работы).

Этим же способом вносятся дополнения, поправки, подсказки, задаются вопросы по составным частям проекта. Такая работа снимает необходимость задавать лишние вопросы на пленарном заседании, формирует у участников целостное представление о процессе создания общего для всех проекта.

Формы проведения пленумов

Эти формы могут быть различными. Проводится по типу конференции, форума, "защиты", симпозиума, заседания экспертной группы, дискуссии. Особенно интересной формой, родившейся на сборе Сотрудничества в "Орленке", является **"Педагогический ринг"**.

Проводится следующим образом. На "ринг" могут вызываться отдельные участники и вся группа, или ее представители (например, представитель от группы "Ребенок", "Учитель" и т.д.). Участник ринга высказывает како-то центральный тезис. После чего задаются вопросы, которые поступают из разных секторов (где размещены представители разных групп), на которые следуют ответы в жестком регламенте (одна минута). Итоги проводит аналитическая группа.

Но в какой бы форме не проходил пленум, его задача - подвести итоги какого-то этапа работы, или дать старт, задать смысловой контекст происходящему, вывести на более высокую ступень развития и определить перспективу, наметив следующие шаги.

Процесс проектирования может проходить в специально организованных для этого мастерских.

4. 3. Творческая мастерская "Авторская школа" (программа мастерской и опыт ее проведения принадлежит Ф.С. Гельферу)

Цель мастерской: помочь участникам проектирования в разработке собственных проектов и понимании того, какое место могут занять конкретные наработки в группах целостного проекта; развитие проективных способностей.

Способы работы: предъявление образцов авторских школ; создание собственных проектов, экспертная позиция по отношению к проектам коллег.

Программа работы мастерской:

1. Обсуждение гипотезы о способах работы:
 - трансляция ("получил");
 - вращивание ("нашел");
 - взращивание ("открыл");
 - "выращивание" (создал);
2. Определение основных этапов работы:
 - анализ социокультурной и образовательной ситуации;
 - проблематизация;
 - осмысление образцов (в том числе и собственного опыта) как погружение в культуру;
 - представление идеальной модели и сборка собственного проекта.
3. Анализ плюсов и минусов современной ситуации (с точки зрения возможностей для авторских и альтернативных школ):
 - либерализация норм;
 - некое ощущение свободы (в том числе и для ребенка);
 - движение к рыночным отношениям как к культурному прецеденту;
 - постепенная дифференциация образовательных запросов и т.д.
4. Установление "разрывов", проблем в образовательной системе. Противоречие - как условие развития инновации. Создание альтернативных прецедентов как культурный путь, направленный на "замещение", на развитие системы. Бесперспективность попыток искусственного создания инновационной площадки.
5. Знакомство с образовательными образцами:
 - Школа "Диалог культур" М.М. Бахтина –В.С. Библера;
 - Школа "Самоопределения" А.Н. Тубельского;
 - Школа развития В.В. Давыдова.

6. Представление о частной школе как месте встречи, сопряжения общих (государственных) и частных ("части"!), принадлежащих части детей, родителей, педагогов (а не по способу финансирования).
7. Атрибуция школы: философское основание, психолого-педагогические идеи, методический "орнамент". Педагогическая система: образовательные цели, содержание образования, организация детей.
8. Механизмы создания авторских школ.
 - "Школа в школе" (вытеснение);
 - "Школа вне школы" ("отпочкование");
 - "ОТ школы к школе" ("становление").
9. Этапы педагогического проектирования инновационного процесса:
 - анализ социокультурной и педагогической ситуации и определение проблем,
 - разработка и предъявление новаций, идеи,
 - предварительная экспертиза проекта,
 - создание коллектива для совместной проработки, адаптации, сборки проекта (учителя, учащиеся, родители и т.д.),
 - окончательная экспертиза проекта и его запуск.
10. Способы организации гуманитарной и материально - финансовой поддержки проекта авторской школы. Смена стратегий управления: невозможность управления инициативами вследствие их самоуправляемости. Вытекающие из этого презентации, предъявление площадки, ее экспертизы, поддержки инициативы, гуманитарной, исследовательской, организационной.
11. Экспертиза авторской школы:
 - параметры оснований (философские, культурологические, психологические, социальные, методологические, экономические, правовые, управленческие, футурологические и т.д.);
 - участники экспертизы (представители заказчиков, автора, науки - в равном числе).
12. Условия выпуска авторских школы. Создание аналитической группы и авторский надзор.

Вопросы для самостоятельной работы:

1. Какие существуют в практике варианты проектирования?
2. Какие признаки можно отнести к общим чертам проектировочной деятельности?
3. Назовите этапы проектировочной деятельности, раскройте их содержание?
4. Почему проектировочную игру можно назвать "продуктивной"?

5. Соотнесите содержание продуктивных игр с основными этапами проектировочной деятельности.
6. Какими игровыми формами можно пользоваться на разных этапах проектировочной деятельности?
7. В какой парадигме построена программа мастерской "Авторская школа"? Обоснуйте свое утверждение.

Рекомендуемая литература к 3-4 главам:

1. Ананьев Б.Г. Избранные педагогические труды, т.2 - М.: Просвещение, 1980.
2. Иванов И.П. Методика коммунального воспитания. - М.: Просвещение, 1990.
3. Каменский Р., Краснов С., Рябцев В. Игры с детьми в форме ОДИ // Кентавр.- 1992.-№2.
4. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. - М.: Просвещение, 1982.
5. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. - Л.: Знание, 1985.
6. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. - М.: Высшая школа, 1990.
7. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности. // Вопросы психологии. - 1983. - № 3.
8. Степанов С.Ю., Похмелкина Г.Ф. Проблемы рефлексивно-творческой педагогики. // Развитие творческой личности в условиях непрерывного образования. Т. 3. -Казань, 1990.
9. Судаков В.Н. Мифология воспитания. Очерки теории развития и воспитания личности. - Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1991.

Бедерханова Вера Петровна

Бондарев Петр Борисович

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ
В ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
(УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ)**

Технический редактор: Е. В. Луценко
Сдано в набор: 7.05.2000

Подписано в печать: 18.05.2000	Формат 60×84/16
Бумага тип. 1	Печать трафаретная
Усл. печ. л. 4	Тираж 500 экз.

Печатается по решению редакционного совета ККИДПО

Бедерханова Вера Петровна, кандидат педагогических наук, профессор Кубанского государственного университета, Член-корреспондент Международной Академии Акмеологии, член совета по воспитанию и экспертного совета по федеральным площадкам при Министерстве образования РФ, создатель и руководитель серии проектов школ и детских лагерей ("Летний дом", "Школа педагогической поддержки", "Школа разноуровневого обучения" и др.).

Сфера научных интересов – проектирование в образовании и инновационная деятельность, гуманизация образовательных систем, акмеология, педагогическая поддержка в образовательных процессах, обучающие игры и интенсивные формы обучения и воспитания, детский лагерь и проблемы летнего и семейного отдыха.

Автор и составитель более семидесяти книг и статей по педагогике и педагогической психологии (среди них: "Педагогика наших дней", "Летний дом", "Ребенок в зазеркалье лета", "Гуманитарный лицей № 69. Опыт становления и развития гуманистически ориентированного образовательного учреждения" и др.). Один из авторов Президентской программы "Дети России" (раздел "Государственное регулирование и поддержка оздоровительно-образовательных учреждений в сфере детского и семейного отдыха").

Бондарев Петр Борисович, кандидат философских наук, старший научный сотрудник лаборатории развития системы непрерывного образования Краснодарского краевого института дополнительного профессионального педагогического образования. Научный руководитель экспериментальных площадок: Средняя общеобразовательная школа № 5, г. Сочи – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ МОТИВОВ; Средняя общеобразовательная школа № 4, г. Краснодар – РАЗВИТИЕ ПРОДУКТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ.

Сфера научных интересов – философия образования, русская школа, история педагогики, современные концепции образования. Автор семнадцати научных публикаций.