



Григорий Борисович
Корнетов,

заведующий кафедрой педагогики
Академии социального управления,
доктор педагогических наук

Образовательный потенциал и пути проектирования педагогической среды

Феномен педагогической среды

Выдающаяся роль среды в образовании человека осознаётся и осмысливается со времён Платона. Обучение и воспитание через особое устройство и организацию окружения тех, кто, взаимодействуя с этим окружением, получает образование, рассматривается Б.М. Бим-Бадам в качестве одного из наиболее эффективных принципов педагогики. «Обучающая и воспитывающая среда (ОВС), — пишет он, — естественная стихия учения и воспитания. Она заимствована из процессов непреднамеренной социализации и состоит в надлежащем воздействии не на детей, а на окружающую их обстановку, среду их жизнедеятельности. По сути дела, ОВС есть не что иное, как модификация сократовских и платоновских идей. Образование дают не готовые ответы наставников на незадаваемые учениками вопросы. Нет! Подлинное развитие питомцы получают из глубин собственной души под спудом живого интереса к загадкам мира

и с помощью правильного мыслительного метода... Самостоятельное взаимодействие нового растущего человека со средой, в которую заранее заложена необходимость правильного мышления, — вот что даёт прочное и глубокое образование. Обучающая и воспитывающая среда — это постоянно расширяющаяся сфера деятельности подрастающего человека. Она включает в себя всё большее богатство его связей с природой и культурными объектами — вещами, созданными человеком для человека, социальной средой» [1].

Огромный вклад в разработку проблем организации педагогической среды внесли Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фребель, Д. Дьюи, М. Монтессори, К.Н. Вентцель, С.Т. Шацкий, Н.И. Иорданский и многие другие теоретики и практики образования.

Образовательная среда составляет то воспитательное пространство, в котором осуществляется педагогически организованное развитие личности.

Л.И. Новикова понимает *воспитательное пространство* как особую педагогическую реальность, как «воспитывающую среду», адекватную составляющим воспитанности человека. «Для педагогов, — пишет Л.И. Новикова, — воспитательное пространство является объектом изучения (если оно уже создано), моделирования и конструирования (если его надо создавать в рамках определённой среды), а также инструментом воспитания (если его возможности целенаправленно используются в работе с детьми)» [2].

Н.Л. Селиванова говорит о трёх вариантах подхода к определению воспитательного пространства:

* как педагогически целесообразно организованной среды, окружающей отдельного ребёнка или множество детей класса, школы, дома, двора, микрорайона, села, города, области (Л.И. Новикова);

* как части среды, в которой господствует определённый педагогически сформированный образ жизни (Ю.С. Мануйлов);

* как динамической сети взаимосвязанных педагогических событий, которая создаётся усилиями социальных субъектов различного уровня (коллективных и индивидуальных) и выступает интегрированным условием личностного развития человека (Д.В. Григорьев).

Условиями эффективного функционирования различных современных моделей воспитательного пространства, по мнению Н.Л. Селивановой, являются: «наличие цели, разделяемой всеми участниками процесса его создания; единая педагогическая концепция, ориентированная на приоритеты гуманистических ценностей; «мягкая» структура пространства, его событийность, диалоговый режим создания; разветвлённая система отношений между различными компонентами, субъектами»[3].

И у Л.И. Новиковой, и у Н.Л. Селивановой понятие «*воспитательное пространство*» выступает синонимом понятия «*воспитательная среда*».

Развивая мысли Л.И. Новиковой и Н.Л. Селивановой, И.Д. Демакова на основе обобщения исследований воспитательного пространства выделяет следующие характеристики этого феномена:

* Воспитательное пространство — это освоенная природная, культурная,

социальная информационная среда, которая приспособлена для решения педагогических задач.

* Понятие «пространство» не идентично понятию «среда». Если среда — это данность, которая не является результатом конструктивной деятельности человека, то пространство — это результат педагогического освоения этой данности.

* Воспитательное пространство не складывается само по себе или приказом сверху. Оно рождается внутри педагогической действительности благодаря специально организуемой деятельности.

* Воспитательное пространство может стать фактором гуманизации детской жизни и воспитания в том случае, если оно будет пространством детской общности, наполненным реальными и значимыми для детей вопросами, на которые необходимо найти ответы, если дети воспринимают пространство как свою собственную территорию, за которую они несут ответственность.

* Создание воспитательного пространства включает внутренние процессы, связанные с выбором приоритетов педагогической деятельности, и внешние, которые включают освоение сообществом детей и взрослых окружающей среды [4].

В.М. Степанов определяет образовательное развивающее пространство как специально смоделированное место и условия, обеспечивающие разнообразные варианты выбора оптимальной траектории развития и взросления личности. Образовательное пространство позволяет детям самоопределяться



в разнообразных видах деятельности и во взаимодействии с разными сообществами, педагогам — создавать условия для социализации детей в широком социальном и культурном контексте[5].

Создание педагогической среды является важнейшей задачей руководителей образовательных учреждений, учителей, воспитателей. Педагог, как утверждает Н.Б. Крылова, «должен самоопределиваться не просто как транслятор некой (часто уходящей) культуры, а как активный участник той культурной среды, в которой живёт и творит ребёнок. Создавая вместе с ребёнком культурно значимую ситуацию образования и самообразования, учитель вступает в особое образовательное пространство — пространство проекта»[6].

Процесс создания ОВС есть процесс педагогического проектирования, которое в последние годы внимательно изучается наукой об образовании.

Феномен педагогического проектирования

В 50–60-е гг. прошлого столетия проектная деятельность вышла за рамки технического проектирования, стала массовой, охватила различные сферы жизни людей; заметно возросла сложность проектируемых объектов; возникло социальное проектирование. Метод проектирования всё более широко применяется для совершенствования социальной практики. «Характерной особенностью проектирования — писал В.В. Давыдов, — является не изучение того, что уже существует, а создание новых продуктов и одновременно познание

того, что может возникнуть»[7]. А.С. Макаренко писал о проектировке личности как продукте воспитания[8].

Систематически проблема проектирования применительно к решению проблем теории и практики образования в отечественной педагогике стала разрабатываться лишь на рубеже 80–90-х гг. XX в. Но ещё в 1994 г. В.В. Беспалько отмечал, что «термин «проектирование» к педагогическим феноменам практически не применяется. Вместо него педагоги предпочитают говорить о «создании», «разработке», «планировании» и т.п.». Педагогическое проектирование он рассматривал как «создание педагогического объекта в материальном виде (чертёж, описание, расчёт), допускающее реальное экспериментирование с объектом и оптимизацию его структуры, содержания, функционирования с опорой на критериально обоснованные выводы»[9].

Н.Г. Алексеев под *проектированием образовательных систем* понимал «промысливание того, что должно быть». Приводя это определение, он подчёркивал «идеальный характер действия и его нацеленность на появление (образование) чего-либо в будущем», отмечая, что «именно эти две характеристики отличают проектирование как таковое от других широких (в некотором смысле предельных) типов деятельности, например от исследования». Под *образовательными системами* Н.Г. Алексеев понимал «особое представление объекта действия как системы, достигаемое в каждом конкретном случае через фиксацию критерия (критериев) его выделения из некоторого более широкого целого и обоснования

полноты выделенного посредством структурных характеристик». В качестве примера образовательных систем он приво-дил систему управления образованием, региональную систему образования, си-стему развивающего обучения, систему построения урока[10].

Е.С. Заир-Бек рассматривает пе-дагогическое проектирование как дея-тельность по совершенствованию и ре-конструкции образовательных систем. Под «педагогическим проектом» она понимает комплекс оформленных пе-дагогических идей, обращённых к пре-образованию образовательных систем, педагогических процессов и техноло-гий, а также программы их практической реализации[11].

По определению С.М. Михайло-вой, педагогическое проектирование есть синтетическая категория научно-педагогического знания, обеспечиваю-щая создание проектов будущих состоя-ний образовательных объектов и систем, характеризующаяся междисциплинарно-стью, комплексностью, системностью, ин-тегративностью, прогностичностью[12].

С.М. Юсфин обращает внимание на то, что «проектировочная деятельность, с одной стороны, является актом струк-турирования предстоящей деятельности, а с другой стороны, уже является сама по себе начальным этапом предстоящей деятельности». Именно поэтому «очень важно, чтобы *отношения и взаимоотно-шения* между партнёрами выстраивались как в залоге предстоящей деятельности, так и в ситуации «здесь и теперь»[13].

Интересную идею нетрадицион-ного педагогического проектирования

выдвинул и обосновал В.Е. Родионов. «Нетрадиционное педагогическое про-ектирование, — писал он, — не сводит-ся к однозначным ответам на однознач-но сформулированный внешний заказ, а прежде всего разрабатывает крите-рии отбора выступающих альтернатив, обозначает поля возможных решений и желательных изменений... Результаты нетрадиционного педагогического про-ектирования могут быть частично рацио-нально описаны, а частично — диалогич-ески поняты»[14].

Продолжая линию В.Е. Родионова, О.Г. Прикот сформулировал следующие ценностно-методологические основания педагогического проектирования:

- * ценностное самоопределение субъекта педагогического проектирова-ния в полипарадигмальном пространстве педагогической реальности;

- * безусловное установление обоб-щённого конвенционального ценностно-го поля всех субъектов педагогического проектирования;

- * выявление уникальных черт раз-вития проектируемого феномена через его системное качество и внутренний по-тенциал саморазвития при безусловном сохранении его целостности;

- * понимание целей проектирова-ния как производных от системы цен-ностей, лежащей в основе самоопреде-ления всех субъектов проектировочной деятельности, т.е. вторичных, не основ-ных, содержащих в себе лишь концен-трированное выражение результатов проектирования[15].

Позиция О.Г. Прикота сводится к то-му, что в педагогическом проектировании



главное — это *проживание индивидуальных и конвенциональных ценностей, которому не должен мешать процесс достижения целей*, которые должны быть скорректированы или принципиально изменены.

Рассматривая проблемы проектирования системы внутришкольного управления, относящейся к классу образовательных систем, А.М. Моисеев пишет о проекте как результате проектировочной деятельности и проекте как форме организации совместной деятельности людей. Определяя *проектирование как работу с будущим*, А.М. Моисеев соотносит проектирование с другими видами работы с будущим:

* *планирование* по сравнению с проектированием есть нечто более ясное и не требующее существенных открытий и изменений, создания чего-либо нового; планирование можно рассматривать и как понятие более общее по отношению к проектированию, и как этап проектирования;

* *прогнозирование* строит предположение о том, что может быть, в отличие от проектирования, которое призвано ответить на вопрос, что должно быть, включая при этом в себя элементы и этапы прогнозирования;

* *программирование* (создание программы) есть описание наряду с проектом плана его освоения, переходом от прежнего состояния системы к новому состоянию;

* *моделирование* является синонимом проектирования в узком смысле, понимаемом как разработка идеальной модели новой образовательной системы; при рассмотрении проектирования как

специально организованной человеческой деятельности моделирование является частью проектирования;

* *конструирование* есть создание на основе проекта реальных систем управления; в этом контексте конструирование есть этап проектной деятельности, связанный с практической реализацией идеально разработанной модели;

* *воплощение* есть реальная образовательная система в действии, которая создаётся в результате конструирования, направленного на практическую реализацию проекта;

* *технология* — проектирование, доведённое до уровня последовательного вычленения шагов и этапов, приводящих к получению запланированного результата [16].

Педагогическое проектирование многообразно. Это и проектирование федеральных, региональных, муниципальных систем образования, образовательных учреждений, учебных курсов, конкретных воспитывающих и обучающих ситуаций. Но проектированию непосредственной педагогической среды среди указанных проблем принадлежит особое место, т. к. именно воспитывающая и обучающая среда является непосредственным инструментом развития личности.

Средовой подход в воспитании (трактровка Ю.С. Мануйлова)

Ю.С. Мануйлов трактует *среду как средство воспитания*, а не просто как его условие или фактор [17]. Для Ю.С. Мануйлова средовой подход в воспитании является способом познания и развития

личности ребёнка, системой действия со средой, превращающих её в средство диагностики, проектирования и продуцирования воспитательного результата.

Ю.С. Мануйлов обращает внимание на то обстоятельство, что понятие среды должно, во-первых, быть ёмким, многомерным, включающим в себя духовные, социальные, физические составляющие внешнего мира. Во-вторых, оно должно давать возможность видеть бытие ребёнка «среди хаоса и порядка», выполняющих различные функции в его жизнедеятельности. В-третьих, понятие среды должно отражать как субъективные, так и объективные позиции ребёнка в процессе воспитания. И наконец, в-четвёртых, оно должно быть технологичным, чтобы с его помощью можно было не только описывать и объяснять окружающий ребёнка мир, но и создавать его.

По мнению Ю.С. Мануйлова, *среда* представляет собой совокупность ниш и стихий, среди которых и во взаимодействии с которыми протекает жизнь детей. *Ниша* (природная, социальная, культурная) — это определённое пространство возможностей, позволяющее детям удовлетворять свои потребности. Будучи материальным, социальным или духовным образованием ниша обеспечивает выражение ребёнком своих субъективных свойств. *Стихия* — это неорганизованная, ничем не сдерживаемая сила, действующая в природной и общественной среде в виде социального движения, информационного потока, волны интереса к чему-либо, колебаний настроений и т.п. Стихия обладает принуждающей властью над детьми и детерминирует выбор ими

возможностей саморазвития. С функциональной точки зрения *среда* понимается как то, среди чего пребывает субъект, с помощью чего формируется его образ жизни, что опосредствует (преломляет) его развитие и осредняет (типизирует) личность.

Ю.С. Мануйлов формулирует следующие концептуальные положения средового подхода к воспитанию:

1) Среда типизирует личность (богатая — обогащает, бедная — обедняет, свободная — освобождает, здоровая — оздоравливает, ограниченная — ограничивает и т.п.). Чем продолжительнее пребывание личности в среде, тем значительнее её осреднение (типизация).

2) Позволяя ребёнку «быть» (т.е. состояться), среда опосредует ребёнка событийными возможностями, позволяющими созерцать, соревноваться, общаться (возможности «первого порядка»), и возможностями, позволяющими что-либо уметь и иметь (возможности «второго порядка»).

3) Среда игрой своих стихий влияет на образ жизни детей, вынуждая их следовать коридорами возможностей, которые «прокладываются» способами бытия. Одни возможности выявляются созерцанием, другие — созиданием, третьи — сопротивлением, четвёртые — соперничеством и т.д.

4) Надлежащее значение ниш среды превращает её в средство воспитания.

5) Любые действия, производимые субъектами управления, ведут к появлению определённых стихий и ниш. При этом содержание действий (оформление, оборудование, обеспечение и т.п.)



преимущественно «работает» на ниши, а способы осуществления действий (соучастие, сотрудничество, соперничество и т.п.) — на стихии.

Подчинить влияние среды воспитательным целям и таким образом превратить её в воспитательное средство возможно только средообразовательными действиями, порождающими, упреждающими, поддерживающими или разрушающими те или иные ниши и стихии, продуцирующие надлежащие значения жизненной среды.

Определяя средовой подход как технологию управления (через среду) процессом формирования и развития ребёнка, Ю.С. Мануйлов включает в него диагностику среды, её проектирование и продуцирование воспитательного результата.

Средовая диагностика, разработанная Ю.С. Мануйловым, представляет собой набор действий, позволяющих судить по целому (среде) о её части (личности)¹⁸. Она рассматривается как вероятностная и применимая исключительно к оценке личностного типа, а не индивидуальности ребёнка.

Предложенная автором методика позволяет, во-первых, определять тип личности и среду функционирования воспитательной системы, которая является критерием оценивания полученного результата; во-вторых, обследовать реальную среду и оценить её возможности; в-третьих, определить бытующие у детей значения среды, господствующие системы и доминирующие переменные образа жизни; в-четвёртых, выявить элементы среды, служащие «питанием» для её оби-

тателей; и, наконец, в-пятых, определить тип личности ребёнка на основе сравнения данных диагностики с эталоном типа личности (если это нормативная диагностика) или с прежними результатами (релятивная диагностика).

Средовое проектирование понимается Ю.С. Мануйловым как проектирование среды и средообразовательного процесса, необходимых для определения целей, способов, средств их достижения и получения желаемых результатов. Средовое проектирование предполагает прогнозирование разрешающих возможностей среды; конструирование надлежащих значений среды; моделирование *средообразовательной стратегии*, необходимой для придания среде нужных значений; планирование мер, направленных на реализацию намеченной стратегии.

Понимая под средообразовательной стратегией основанный на результатах диагностики общий план действий на среду, включающий набор различных элементов, с помощью которых предполагается получение среды с надлежащими значениями, Ю.С. Мануйлов выделяет следующие логические пути их получения:

* восстановление значений ранее существовавших ниш, исторически утративших по тем или иным причинам свою значимость и ценность (возрождение гимназий, лицеев, кадетских корпусов);

* восполнение исчерпавших свои резервные возможности ниш необходимыми свойствами, качествами, значениями (превращение школ в комплексы, спецшколы и т.п.);

* восхождение к полноте значений существующих ниш (использование всего воспитательного потенциала данных ниш);

* востребование должных значений ниш, утративших актуальность или силу (например, в ряде случаев значение школы как культурного центра микрорайона);

* воспроизводство ниш со значениями, заданными моделью (строительство спортивного комплекса, организация клуба филателистов и т.п.);

* воспрепятствование разрушению адекватных и появлению неадекватных значений различных ниш (преодоление негативных тенденций в развитии среды);

* воздержание от действий (при удовлетворённости положением дел в среде или в ситуации полной беспомощности).

Суть средового подхода как технологии формирования и развития типа личности через среду, превращаемую действиями субъекта управления в средство воспитания, выражает, по мнению Ю.С. Мануйлова, *средовое продуцирование воспитательного результата* [19]. Продуцирование воспитательного результата автор связывает с действиями, обеспечивающими, во-первых, определение приоритетных средообразовательных стратегий воспитания данного типа личности, во-вторых, наращивание действий субъектом управления в процессе реализации средообразовательных стратегий, в-третьих, варьирование на основе связи частных действий в поисках наиболее эффективных мер воздействия на среду.

Ю.С. Мануйлов в своей интерпретации средового подхода к воспитанию попытался максимально рационализировать, формализовать и операционализировать процессы освоения и использования среды в учебно-воспитательном процессе. Он довёл его до технологического уровня, позволяющего не только рассматривать и обосновывать среду как основное средство воспитания, но также планировать и осуществлять педагогически целесообразные изменения в ней.

Моделирование и проектирование образовательной среды (подход В.А. Ясвина)

Оригинальный подход к проектированию образовательной среды на основе моделирования её ведущих типов разработал В.А. Ясвин [20]. Определяя *образовательную среду как систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для её развития*, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении, он рассматривает данное понятие как родовое для понятий «семейная среда», «школьная среда» и т.п.

В.А. Ясвин использует типологию образовательной среды, которую разработал Я. Корчак. В 1919 г. в книге «Как любить ребёнка» польский педагог выделил четыре типа «воспитывающей среды»: «догматическую», «идейную», «безмятежного потребления», «внешнего лоска и карьеры».

Догматическая среда характеризуется традицией, авторитетом, дисциплиной, порядком и добросовестностью;



серьёзностью, душевным равновесием, ощущением прочности и устойчивостью, уверенностью в себе, в своей правоте; самоограничением, самопреодолением, высокой нравственностью как навыком, благоразумием, доходящим до пассивности. Ребёнок, воспитывающийся в такой среде, *зависим и пассивен*.

Идейная среда характеризуется свободным полётом, порывом, движением души; творчеством, энтузиазмом; проблемностью; доброй волей, моральным эстетизмом, терпимостью, взглядом в будущее; хрупкостью и неустойчивостью. Ребёнок, воспитывающийся в такой среде, *активен и свободен*.

Среда безмятежного потребления характеризуется душевным покоем, беззаботностью, чувствительностью; приветливостью, добротой, трезвостью; внутренним благополучием, ленью, консервативностью привычек. Ребёнок, воспитывающийся в такой среде, доволен тем, что имеет, неспособен к напряжению и борьбе, *свободен, но пассивен*.

Среда внешнего лоска и карьеры характеризуется упорством холодного расчёта, искусственной эксплуатацией чужих ценностей, приукрашиванием зияющей пустоты; демагогическими лозунгами, этикетом, ловкой саморекламой; ненасытным тщеславием, высокомерием, раболепием; недовольством, завистью, злобой. Ребёнок, воспитывающийся в такой среде, фальшив, лицемерен и хитёр; он *активен, но зависим*.

Используя методику векторного моделирования образовательной среды, В.А. Ясвин строит систему координат, состоящую из двух осей: *ось «свобода —*

зависимость» и *ось «активность — пассивность»*. Построение в этой системе координат вектора, соответствующего определённому типу образовательной среды, осуществляется в результате ответа на шесть диагностических вопросов.

Для оси «свобода — зависимость»:

1) Чьи интересы и ценности ставятся на первое место в данной образовательной среде — личности или общества?

2) Кто к кому подстраивается в процессе взаимодействия — воспитатель к ребёнку или ребёнок к воспитателю?

3) Какая форма воспитания преимущественно осуществляется в данной образовательной среде — индивидуальная или коллективная?

Для оси «активность — пассивность»:

4) Практикуется в данной образовательной среде наказание ребёнка — да или нет?

5) Стимулируется в данной образовательной среде проявление ребёнком какой-либо инициативы — да или нет?

6) Находят ли какой-либо положительный отклик в данной образовательной среде те или иные творческие проявления ребёнка — да или нет?

Обращаясь к анализу историко-педагогического опыта разработки и обоснования различных образовательных сред, В.А. Ясвин соотносит построения великих педагогов прошлого с предложенной им системой координат. Он показывает, что

* педагогическая система Я.А. Коменского даёт образец догматической образовательной среды пассивной зависимости;

* педагогическая система Ж.-Ж. Руссо даёт образец безмятежной образовательной среды пассивной свободы;

* педагогическая система И.Г. Песталоцци даёт образец безмятежной образовательной среды свободной пассивности;

* педагогическая система Д. Локка даёт образец карьерной образовательной среды зависимой активности;

* педагогическая система А.С. Маркенико даёт образец карьерной образовательной среды активной зависимости;

* педагогические системы Я. Корчака и М. Монтессори дают образец творческой образовательной среды свободной активности.

Моделируя образовательную среду, В.А. Ясвин рассматривает соотношение между типами «воспитывающей среды» Я. Корчака и «школьными типами» П.Ф. Лесгафта — лицемерным, честолюбивым, добродушным, мягко-забитым, злостно-забитым, угнетённым, нормальным (идеальным)[21].

Карьерной образовательной среде зависимой активности соответствует *честолюбивый школьный тип*, который характеризуется упорством, расчётом, гордостью, превосходством, спесью, самоуверенностью, любовью к власти и успеху.

Карьерной образовательной среде активной зависимости соответствует *лицемерный школьный тип*, который характеризуется хитростью, хвастовством, симулированием, заискиванием, подхалимажем, мелким воровством.

Догматической образовательной среде пассивной зависимости соответ-

ствует *злостно-забитый школьный тип*, который характеризуется ожесточённостью, самолюбием, подозрительностью, злобностью, безынициативностью, резкостью, замкнутостью.

Догматической образовательной среде зависимой пассивности соответствует *мягко-забитый школьный тип*, который характеризуется равнодушием, беспомощностью, холодностью, капризностью, трусостью, неумеренностью, ложной самонадеянностью.

Безмятежной образовательной среде пассивной свободы соответствует *добродушный школьный тип*, который характеризуется рефлексивностью, ленью, правдивостью, обязательностью, рассудительностью, скромностью, апатичностью.

Безмятежной образовательной среде свободной пассивности соответствует *угнетённый школьный тип*, который характеризуется скромностью, трудолюбием, низкой самооценкой, стремлением к уединению, сосредоточенностью, искренностью, рассудительностью, умеренностью, наблюдательностью.

Творческой образовательной среде свободной активности соответствует *нормальный (идеальный) школьный тип*, который характеризуется смелостью, энтузиазмом, предприимчивостью, постоянной деятельностью.

С точки зрения В.А. Ясвина, создание образовательных ресурсов, т.е. организация развивающих возможностей образовательной среды, является ключевой управленческо-педагогической задачей.

В.А. Ясвин вводит понятие «*локальная образовательная среда*». Под



ней он понимает функциональное и пространственное объединение субъектов образования, между которыми устанавливаются тесные разноплановые групповые контакты.

Качество локальной образовательной среды определяется, во-первых, качеством её пространственно-предметного содержания; во-вторых, качеством социальных отношений в ней; в-третьих, качеством связей между пространственно-предметным и социальным компонентами среды. По мнению В.А. Ясвина, интегративным критерием качества развивающей образовательной среды является способность этой среды обеспечить всем субъектам образовательного процесса возможности для эффективного личностного саморазвития. Образовательная среда должна содержать в себе:

- * возможности удовлетворения физиологических потребностей;
- * возможности удовлетворения потребности в безопасности;
- * возможности усвоения групповых норм и идеалов; возможности удовлетворения социальных потребностей (в любви, уважении, признании, общественном одобрении);
- * возможности удовлетворения потребности в труде, значимой деятельности;
- * возможности удовлетворения потребности в сохранении и повышении самооценки;
- * возможности удовлетворения и развития познавательной потребности в особой области (интересов);
- * возможности удовлетворения и развития потребности в преобразую-

щей деятельности в особой области (склонности);

- * возможности удовлетворения и развития потребности в эстетическом оформлении окружающей обстановки;
- * возможности удовлетворения и развития потребности в самостоятельном упорядочении индивидуальной картины мира;
- * возможности удовлетворения и развития потребности в овладении всё более высоким уровнем мастерства в своём деле;
- * возможности удовлетворения и развития потребности в самоактуализации личности.

Обращаясь к проблеме *проектирования образовательной среды*, В.А. Ясвин подчёркивает, что метод научного проектирования основан на разработке сценариев предстоящих действий. Он рассматривает особенности разработки образовательных проектов на федеральном, региональном, локальном уровнях и микроуровне.

В.А. Ясвин выделяет следующие параметры экспертизы образовательной среды:

- * *модальность* как качественно-содержательную характеристику среды, даваемую с разработанной им типологической точки зрения;
- * *широту* как структурно-содержательную характеристику среды, показывающую, какие субъекты, объекты, процессы и явления включены в данную образовательную среду;
- * *интенсивность* как структурно-динамическую характеристику, показывающую степень насыщения образова-

тельной среды условиями, влияниями и возможностями, а также концентрированность их проявления;

* *осознаваемость* как показатель сознательной включённости в образовательную среду всех субъектов педагогического процесса;

* *обобщённость*, как показатель степени координации всех субъектов данной образовательной среды;

* *эмоциональность* как показатель соотношения эмоционального и рационального компонента в образовательной среде;

* *доминантность* как показатель значимости данной локальной среды в системе ценностей субъектов образовательного процесса;

* *когерентность* (согласованность) как показатель степени согласованности влияния на личность данной локальной среды с влияниями других факторов среды обитания;

* *социальную активность* как показатель социально ориентированного созидательного потенциала в экспансии данной образовательной среды в среду обитания;

* *мобильность* как показатель способности образовательной среды к органичным эволюционным изменениям, в контексте взаимоотношений со средой обитания;

* *устойчивость* как показатель стабильности образовательной среды во времени.

Экспертная оценка образовательной среды должна осуществляться *в единстве всех выделенных параметров* с учётом специфики конкретной экспертируемой среды.

Разработанный В.А. Ясвиным подход к моделированию и проектированию образовательной среды опирается на обширный историко-педагогический материал, современные достижения теории и практики образования, культурно-исторической и гуманистической психологии, на теорию развивающего обучения и опыт проективной деятельности в образовании.

Проектирование образовательного пространства субъекта (подход И.Г. Шендрика)

По мнению И.Г. Шендрика [22], образовательное пространство, будучи формой единства людей, формируется в процессе их совместной образовательной деятельности, в ходе которой образующий субъект создаёт условия и возможности для образующегося субъекта, прямо или косвенно взаимодействуя с ним.

Образование представляет собой особое пространство растущего человека и не сводится лишь к функции, способствующей его взрослению, подготовке к жизни. В современной постнеклассической культуре оно обретает смысл творчества или игры. Постнеклассическое образовательное пространство предстаёт как пространство свободного взаимосогласованного целеполагания «Я» и «Других», пространство свободных «практик».

Образовательное пространство, которое является средой, освоенной человеком и приспособленной для решения педагогических задач, возникает не само по себе, а формируется в результате специально организованной специфической



человеческой деятельности. И.Г. Шендрик подчёркивает, что следует различать понятия «среда» и «пространство», рассматривая среду как данность, которая не является результатом конкретной деятельности конкретного человека, а пространство — как результат освоения субъектом этой данности.

Исходную структуру пространственного мышления человека образует матрица пространственности, базирующаяся на четырёх элементарных понятиях — «территория», «район», «место» и «пространство». Логически описать мир можно с помощью понятий «территория» и «район», а осмыслить и понять его можно с помощью понятий «место» и «пространство». Территория соответствует целому, район — части; пространство соответствует общему, место — частному. Понятия «образовательная среда» и «окружение» представляют собой то, с чем непосредственно или опосредствованно соприкасается образующийся субъект.

Человек создаёт своё пространство как понятную ему, наполненную смыслами эмпирико-рациональную реальность, в которой конкретные объекты для него обретают смысл и частью которой он сам является.

По мнению И.Г. Шендрика, образование как единство процесса и результата движения субъекта к прообразу, содержащемуся в культуре, можно рассматривать как освоение им образовательной среды и расширение тем самым образовательного пространства, которое можно описать совокупностью четырёх

понятий: образовательная среда, положение, место и пространство. *Образовательная среда* представляет собой совокупность прообразов, которые необходимы культуре для её осуществления и развития. Представление о *положении* связано с конкретным культурным окружением образуемого субъекта. Представление о *месте* помогает выявить смысл, который обретает культурное окружение для субъекта. *Совокупность смыслов создаёт пространство потенциальной жизнедеятельности субъекта.*

Среда содержит в себе возможности для создания условий, способствующих образованию человека, т.е. обладает образовательным потенциалом. И.Г. Шендрик определяет *образовательную среду как совокупность факторов, компонентов и параметров, планируемых на уровне системы институтов образования.* Среда задаёт пределы существования субъекта. Культурная среда, в которой оказывается после рождения человек, несёт в себе определённые способы взаимодействия с окружающей его действительностью и самим собой. Образование целенаправленно влияет на положение человека в культурной среде. Оно воздействует на образуемого или/и на окружающую его среду.

Образовательная среда предстаёт как система культурных фактов, которая изобретается человеком. Формирующее воздействие образовательной среды на человека, подчёркивает И.Г. Шендрик, осуществляется непосредственно через его образовательное окружение, в котором прежде всего необходимо выделить содержание и практику образования.

Адекватность образовательного окружения образовательной среде (современной культуре) является определяющим фактором востребованности образования обществом. *Образовательный процесс предстаёт как процесс осмысления значения культурных фактов образовательной среды и превращения её тем самым в образовательное пространство.* Образование есть не что иное, как процесс и результат освоения и созидания субъектом культурно приемлемых способов разрешения им проблем своего существования в некоторой среде, социуме, т. е. своего существования прежде всего как личности.

Педагогическое проектирование есть культурно-историческая деятельность человека по проектированию образования. Образование, понимание как процесс, представляет собой движение субъекта в образовательной среде, где он осваивает накопленные в различной форме культурные факты, наполняя их значением для себя, т.е. осмысливая. Процесс образования, будучи направлен на обеспечение будущей жизнедеятельности индивида как личности, предполагает, что культурный опыт прошлого трансформируется таким образом, чтобы у человека сформировались способности и готовность для строительства своей будущей личности.

Проектирование как деятельность предполагает семиотическое изготовление желаемого продукта. Оно направлено на создание предметного образа, который в случае реального воплощения может удовлетворить реальную потребность субъекта. Организация такой

проектной деятельности предполагает адекватное понимание субъекта, его реальных потребностей, который выступает заказчиком и потребителем проекта. Логика проектирования, которое является результатом разделения труда между конструированием и непосредственным изготовлением продукта, разворачивается в ходе совмещения противоположностей наличной и желательной ситуации в мыслительном эксперименте.

Проектирование, будучи предвидением будущего, невозможно без представлений об этом будущем. Формирование представлений о желаемом образовательном пространстве осуществляется посредством формирования представлений об образовательной среде и способах её освоения.

И.Г. Шендрик делает вывод о том, что взаимодействие воспитателя и воспитанника является ключевым условием проектирования образовательного пространства субъекта. Сама возможность превращения педагогического действия в педагогическое взаимодействие прежде всего зависит от позиции наставника в образовательном процессе. Специфика образовательного воздействия учителя на ученика изначально определяется тем, в каком качестве воспитатель рассматривает воспитанника:

* в качестве объекта педагогического воздействия, который имеет типологические характеристики;

* в качестве объекта, имеющего кроме типологических особенностей ещё и индивидуальное своеобразие, непохожесть на других, которую необходимо учитывать;



* в качестве субъекта своего собственного развития, способного к самостоятельному и ответственному выбору.

В первом случае воздействие носит объектно-ориентированный характер, при котором воспитанник рассматривается как пассивный объект воздействия, продукт внешних условий. Во втором случае воздействие носит субъектно-ориентированный характер, при котором ученик предстаёт активным и избирательным по отношению к внешнему миру субъектом, преобразующим испытываемые влияния. В третьем случае воздействие носит развивающий характер, при котором человек предстаёт открытой, постоянно взаимодействующей с внешним миром системой, каждое следующее состояние которой определяется актом свободного выбора на основе соотнесения субъектом себя, своих особенностей и окружающего его мира.

Подход И.Г. Шендрика к пониманию образовательного пространства субъекта и способам его проектирования основан на следующей посылке: не образовательное пространство должно конструироваться на основе социальных ценностей, а социальная реальность должна конструироваться на основе ценностей образования (ибо образование есть осуществление гуманности).

Список использованной литературы

1. *Бим-Бад Б.М.* Обучение и воспитание через непосредственную среду: теория и практика // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии Университета РАО. 2001. № 3. С. 28, 48.
2. *Новикова Л.И.* Воспитание как педагогическая категория // Педагогика. 2000. № 6. С. 32–33.
3. *Селиванова Н.Л.* Современные представления о воспитательном пространстве // Педагогика. 2000. № 6. С. 35, 36, 38.
4. *Демакова И.Д.* Воспитательная деятельность педагога как фактор гуманизации пространства детства: вопросы теории. Казань, 2000. С. 31–32.
5. *Степанов В.М.* Организация развивающего образовательного пространства в инновационной школе: Автореферат дисс. на соискание степени канд. пед. наук... Иркутск, 1999. С. 14.
6. *Крылова Н.Б.* Проектирование как создание культурно значимой ситуации в образовании // Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения. М., 1994. С. 32–33.
7. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М., 1996. С. 506.
8. *Макаренко А.С.* Воспитание гражданина. М., 1988. С. 42–43.
9. *Беспалько В.П.* Проектирование педагогических систем // Проектирование в образовании: проблемы, поиски, гипотезы. М., 1994. С. 28, 29.
10. *Алексеев Н.Г.* Методологические принципы проектирования образовательных систем // Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения. М., 1994. С. 19, 18.
11. *Заир-Бек Е.С.* Основы педагогического проектирования. СПб., 1995.
12. *Маркова С.М.* Методолого-теоретические основы педагогического проектирования в условиях многоуров-

невого непрерывного профессионального образования. Н. Новгород, 2001.

13. Юсфин С.М. Договорные отношения в проектировочной деятельности // Проектирование и образование: проблемы, поиски, решения. М., 1994. С. 72.

14 Родионов В.Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование. СПб., 1996. С. 77, 78.

15 Прикот О.Г. Лекции по философии педагогики. СПб., 1998. С. 135–136.

16 Моисеев А.М. Проектирование систем внутришкольного управления: сущность, основные понятия, актуальность // Проектирование систем внутришкольного управления. М., 2001. С. 25–29.

17 Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании. Костанай, 1997; Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании // Педагогика. 2000. № 7; Мануйлов Ю.С. Концептуальные основы средового под-

хода в воспитании // Вестник УРАО. 2003. № 1.

18 Мануйлов Ю.С. Средовая диагностика. Костанай, 1997.

19 Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании как технология. Костанай, 1997.

20 Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001; Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды. М., 2000.

21 Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребёнка и его значение // Избр. пед. соч. М., 1988.

22 Шендрик И.Г. Образовательное пространство субъекта и его формирование. М., 2003; Шендрик И.Г. Проектирование и инновационные процессы в образовании // Образование и наука. 2000. № 3; Шендрик И.Г. Саморазвитие личности в контексте проектирования образования // Педагогика. 2004. № 4.