

Педагогическая среда: потенциал и проектирование

Корнетов Г.Б., заведующий кафедрой педагогики Академии социального управления, доктор педагогических наук

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ И ПУТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ

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-Бадом 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

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.

няется. 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 приводил систему управления образованием, региональную систему образования, систему развивающего обучения, систему построения урока¹⁰.

Е.С. Заир-Бек рассматривает педагогическое проектирование как деятельность по совершенствованию и реконструкции образовательных систем. Под «педагогическим проектом» она понимает комплекс оформленных педагогических идей, обращённых к преобразованию образовательных систем, педагогических процессов и технологий, а также программы их практической реализации¹¹.

По определению С.М. Михайловой, педагогическое проектирование есть синтетическая категория научно-педагогического знания, обеспечивающая создание проектов будущих состояний образовательных объектов и систем, характеризующаяся междисциплинарностью, комплексностью, системностью, интегративностью, прогностичностью¹².

С.М. Юсфин обращает внимание на то, что «проектировочная деятельность, с одной стороны, является актом структурирования предстоящей деятельности, а с другой стороны, уже является сама по себе начальным этапом предстоящей деятельности». Именно поэтому «очень важно, чтобы *отношения и взаимоотношения* между партнёрами выстраивались как в зале

предстоящей деятельности, так и в ситуации «здесь и теперь»¹³.

Интересную идею нетрадиционного педагогического проектирования выдвинул и обосновал В.Е. Родионов. «Нетрадиционное педагогическое проектирование, — писал он, — не сводится к однозначным ответам на однозначно сформулированный внешний заказ, а прежде всего разрабатывает критерии отбора выступающих альтернатив, обозначает поля возможных решений и желательных изменений... Результаты нетрадиционного педагогического проектирования могут быть частично рационально описаны, а частично — диалогически поняты»¹⁴.

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

— ценностное самоопределение субъекта педагогического проектирования в полипарадигмальном пространстве педагогической реальности;

— безусловное установление обобщённого конвенционального ценностного поля всех субъектов педагогического проектирования;

— выявление уникальных черт развития проектируемого феномена через его системное качество и внутренний потенциал саморазвития при безусловном сохранении его целостности;

— понимание целей проектирования как производных от системы ценностей, лежащей в основе самоопределения всех субъектов проектировочной деятельности, т.е. вторичных, не основных, содержащих в себе лишь концентрированное выражение результатов проектирования¹⁵.

Позиция О.Г. Прикота сводится к тому, что в педагогическом проектировании главное — это *проживание индивидуальных и конвенциональных ценностей, которому*

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 многоуровневого 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.

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 событиями 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 обитателей; 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 воздействий 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 (превращения 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);

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

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. Макаренко 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 соответствует *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 *локальной образовательной среды*. 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,

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

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 преобразующей 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 образовательной 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. Шендрика²², образовательное пространство, будучи формой единства людей, формируется в процессе их совместной образовательной деятельности, в ходе которой образовывающий субъект создаёт условия и возможности для образовываемого 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 образовывающийся 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

²² См.: 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.

