

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА НА ОСНОВЕ ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

*Работа представлена кафедрой иностранных языков Института менеджмента и бизнеса
Дальневосточного государственного университета.*

Научный руководитель - доктор педагогических наук, доцент К. Г. Кречетников

Статья рассматривает возможность разработки образовательной среды вуза для изучения иностранных языков на основе феноменологического подхода, чтобы обеспечить использование глобального контекста бытовой, культурной, профессиональной лексики как основы для освоения языка.

Ключевые слова: феноменологический подход, интерсубъективность, педагогическое проектирование, проектиость, проектная культура в образовании.

The article considers the possibility of designing a higher educational institution environment for studying the English language on the basis of the phenomenological approach to provide usage of the global context of everyday, cultural, professional, international vocabulary as a matrix for language mastering.

Key words: phenomenological approach, intersubjectivity, pedagogical designing, projectiveness, culture of design in education.

Проектирование образовательной среды при феноменологическом подходе, соответствующей уровню познания (cogitum) определенной группы, но с направленностью к универсальному единству, способствующей дальнейшей социализации и инкультурации личности в мировом масштабе, существенно расширило бы возможно-

сти преподавания вообще и позволило бы сформировать наиболее эффективную концепцию преподавания иностранных языков в современных условиях. Моделирование соответствующей уровню развития человека образовательной среды требует определения соответствующей методологической базы, для чего необходимо обра-

таться к работам по *трансцендентальной феноменологии*, рассматривающим мир как общность intersубъективного опыта, находящего выражение через межличностную коммуникацию и язык.

Мы, живущие в этом мире, воспринимаем его как *intersубъективный*, т. е. общий, актуально и потенциально доступный каждому, включающий в себя межличностную коммуникацию и язык.

Под *intersубъективностью* понимают общность опыта взаимодействующих субъектов [5; 34] и общезначимость его результатов. С помощью обыденного мышления повседневной жизни люди обретаю знание о тех измерениях социального мира, в котором они живут. Следовательно, среда нашего существования, как объект познания, находит свое воплощение в совокупности человеческого опыта, социокультурной информации в широком смысле этого слова.

Накопленный совокупный опыт позволяет рассматривать современный мир как некую унифицированную общность, информационную, социокультурную и, возможно, эмоциональную *матрицу*, intersубъективное мировое «целое», подпитываемое людьми и созданными ими системами и, в свою очередь, питающее их самих [1].

Под понятием «*матрица*» сегодня понимают некую основу, платформу, объединяющую и питающую зависимые от нее элементы, в свою очередь получающую питание от них, и формирующую среду их существования [6].

В словарях, в частности издательства Лонгмана и Пенгуин Букс [36, р. 548], *матрица* трактуется как субстанция или среда, порождающая что-либо и дающая импульс к развитию, либо как окружающая среда, в которой происходит развитие. «Мировоззренческие категории, в том числе и категория пространства, не просто отражают общественное бытие, но и активно воздействуют на общественную жизнь. Они функционируют в качестве *своеобразной мат-*

рицы, в соответствии с которой в определенные эпохи воспроизводится свойственный им образ жизни людей. Действуя в соответствии с этой матрицей, усвоив содержащееся в ней понимание пространства, человек своей реальной деятельностью воспроизводит определенные типы отношений социального пространства, включающие не только отношения предметов, но и их связи с человеком» [14].

Осознание, в трансцендентальной феноменологии трактуемое как способ описания коррелята, предполагает *синтез* как свою изначальную форму, о чем более подробно будет сказано ниже. Сегодня же, как никогда ранее, проблемы объединения и синтеза насущны не только для философии, и философии образования в частности, но и являются ключевыми для определения путей выживания человечества как такового. Таким образом, мы подходим также и к социально-гуманистическим и культурным аспектам рассматриваемой темы.

В силу того что человечество вышло на этап самореализации с соответствующим уровнем аподиктического опыта и, соответственно, вступило в стадию зрелости, можно высказать предположение о необходимости осмысления научно-методического инструментария традиционного образования в рамках личностноориентированного подхода к образованию через понятия такой научной отрасли, как *андрагогика* (наука, изучающая образование взрослых и базирующаяся на принципах саморазвития, самостоятельности образования, опоры на опыт образующегося, индивидуализацию обучения и безотлагательного применения на практике полученных знаний).

В связи с укреплением позиций гуманистического образования встают задачи проектирования новой образовательной среды как многомерного пространства, соответствующего потребностям обучающихся и тенденциям развития культуры и технологий на современном этапе. *Образовательная среда* предстает как совокупность воз-

можностей для развития обучающегося с его способностями и личностным потенциалом [7; 9; 16].

До сих пор существует разделение образования на две ветви: гуманитарное и естественнонаучное (технократическое) [2; 3]. Этот разрыв может быть преодолен разработкой нового направления образования, основанного на становлении *проективного способа взаимодействия с миром* (Дж. К. Джонс, В. Ф. Сидоренко, Г. Л. Ильин и др.). Этот третий путь образования есть способ развития нового типа культуры - *проектной культуры или культуры Большого Дизайна* [31; 32].

Проблема обеспечения становления и развития проектной культуры субъектов образования является актуальной, поскольку, по сути, прогрессивна, отвечает потребности формирования «нового качества Человека XXI века» [21; 28; 35], жизненно- и практико-ориентирована, культуросообразна и способствует становлению социальной зрелости личности.

По существу, понятие «*проектная культура*» является комплексным, и ее можно определить как уровень развития духовных сил, способностей индивида, предопределяющий его возможности по осуществлению социально-прогрессивной, творческой проектной деятельности во всех доступных сферах бытия и сознания. Проектная культура [32], как отмечает В. А. Чернобытов, является диалектическим единством процессов опредмечивания (создания ценностей, норм, знаковых систем и т. д.) и распределмечивания (освоения культурного наследия); и направлена на превращение богатства человеческой истории как процесса накопления совокупного опыта во внутреннее богатство личности.

Освоение проектной культуры позволяет устранить информационный дисбаланс образования, когда студенты в основном познают мир через чужие свидетельства о мире; личность же формирует-

ся и развивается в деятельности и общении, условия для которых и создает проектная деятельность.

Образовательная среда вуза при феноменологическом подходе должна создавать все необходимые условия для становления проектной культуры как неотъемлемой части общей культуры личности, так как проектирование образовательной среды, соответствующей уровню познания определенной группы, но с направленностью к универсальному единству, способствующей дальнейшей социализации и инкультурации личности в мировом масштабе, существенно расширило бы возможности преподавания вообще и позволило бы, по нашему мнению, сформировать наиболее эффективную концепцию преподавания иностранных языков в современных условиях.

Очевидно, что образование сегодня становится условием жизнедеятельности, т. е. возрастает роль мотивации учения, а также может рассматриваться как сфера социальной жизни, т. е. выходит из тисков отдаленности от реальной жизни [19; 20]. Так, Е. А. Воложанина [10, с. 1] отмечает, что «за современной культурой сравнительно недавно, но уже достаточно уверенно закрепились названия «проектная культура» или «культура проектного типа», одним из условий развития которой служит ее непрерывность», что позволяет считать одной из ее важнейших характеристик ориентацию на перспективу, на прогресс.

В. В. Гура при разработке теоретических основ педагогического проектирования информационно-образовательных сред и ресурсов [13] предлагает считать понятия «*информационная грамотность*» и «*информационная культура*» базовыми в информационно-культурологическом подходе. Один из авторитетов зарубежного медиаобразования, американская исследовательница Кетлин Тайнер (К. Тупер), приводит определение «*информационной грамотности*» как «способности находить, оценивать

и эффективно использовать информацию в личной и профессиональной деятельности [37, р. 8].

Информационно-культурологический подход при педагогическом проектировании медиаобразовательной среды и наполняющих ее медиаобразовательных (электронных, мультимедийных) ресурсов рассматривает учебную деятельность студента в образовательной среде как взаимодействие с культурой.

К. Тайнер определяет «медиаобразование» как «способность иметь доступ, анализировать и осуществлять коммуникацию в широком диапазоне форм» [37, р. 8]. Целью педагогического проектирования медиаобразовательной среды вуза является обеспечение условий для развития и становления в процессе обучения информационной культуры как одной из важнейшей компонент культуры современного человека [23].

Можно, по нашему мнению, рассматривать создание вышеуказанных условий как важный компонент для обеспечения максимально комфортного доступа к сокровищнице мирового социокультурного опыта.

Обращаясь к определению проектирования Дж. Джонсом, как «процесса, который кладет начало изменениям в искусственной среде» [15, с. 326], можно провести параллель с образовательным процессом, когда в искусственно созданной среде вуза происходит изменение уровня познания обучающихся.

То есть, согласно общему принципу проектирования, в данном случае можно считать:

- *функцией* - саморазвитие и самоактуализацию;
- *конструкцией* - матрицу мирового опыта;
- *формой* - вузовскую образовательную модель.

Следовательно, педагогическое проектирование является наиболее органичным и прогрессивным на сегодняшний день спо-

собом осуществления образовательно-педагогической деятельности.

В последнее время появилось достаточно много работ, в которых термин «педагогическое проектирование» наделяется различными смыслами.

В частности, *педагогическое проектирование* понимается как:

- деятельность по определению условий реализации определенной педагогической системы, которая рассматривается как совокупность знаний, описывающая конкретный педагогический объект, явление, процесс, как способ трактовки педагогической действительности, выявляющий ее качественное своеобразие [17; 27];
- прикладное научное направление педагогики и организуемой практической деятельности, нацеленное на решение задач развития, преобразования, совершенствования, разрешения противоречий в современных образовательных системах [4];
- разновидность проблемно-развивающего обучения, реализующая идеи личностноориентированной педагогики; определяет новый, современный облик любого образовательного учреждения; изменяет тип мышления участников проекта, приближая его к потребностям XXI в. [26; 32];
- подсистема самоактуализирующейся системы социального проектирования, использующая идеи, закономерности, принципы социального опыта и отличающаяся синергетическим характером развития [22; 25].

Наиболее исчерпывающим, на наш взгляд, при феноменологическом подходе является определение *педагогического проектирования* как многоаспектного процесса, включающего разнообразную деятельность по прогнозированию, обоснованию и воплощению в жизнь конкретных педагогических объектов и явлений с целью обеспечения условий, максимально благоприятствующих для саморазвития и самореализации субъектов образования. Именно в таком контексте мы будем рассматри-

вать педагогическое проектирование для решения задач нашего исследования.

Проектирование от формулировки замысла до анализа результатов носит принципиально системный и деятельностный характер [27].

Теория педагогического проектирования должна опираться на ряд взаимосвязанных принципов, важнейшими из которых при феноменологическом подходе являются [18; 31; 32]:

1) *человеческих приоритетов*; ориентации на человека, максимального учета его индивидуального когнитивного стиля, интересов и склонностей, обеспечение комфортных условий образовательной среды;

2) *гибкости и обобщенности*; возможность быстрой корректировки проекта в зависимости от конкретной педагогической ситуации;

3) *саморазвития проектируемых сред*; проект должен рассматриваться только в динамике.

Целями педагогического проектирования при феноменологическом подходе являются: создание регулятивной основы функционирования образовательной среды; ценностное и информационное обеспечение развивающегося в этой среде образовательного процесса; планирование качества образования и его влияния на саморазвитие личности.

Педагогическое проектирование является одновременно и наукой, и искусством [4]. Как процесс, оно имеет одновременно и нормативный, и творческий характер. Нормативный - потому что регламентирован и имеет свои этапы, формы, принципы и приемы осуществления. Как искусство, оно является одним из аспектов творчества человека - это создание образа будущего, предполагаемого явления, вовлекая в этот процесс не только сознание, но и деятельность, чувства, волю, способности.

Результатом проектно-педагогической деятельности должен быть *образовательный проект*, который представляет собой офор-

мленный комплекс инновационных идей в образовании (В. Слободчиков) [30].

Более полное определение образовательного проекта дано В. З. Юсуповым: «*Образовательный проект* характеризует ограниченное во времени направляемое изменение образовательной системы, обеспечивающее достижение ее новых целей в рамках возможных ресурсов, реальных средств и специфической организации» [35, с. 11].

Обучение при феноменологическом подходе должно выстраиваться на основе доминанты личностного принципа, в режиме диалога и рефлексии, не только на основе собственно когнитивных аспектов образования или усвоения учебного знания, а на основе взаимосвязи когнитивных, коммуникативных и личностно-смысловых аспектов образовательного процесса. В результате реализации данного подхода обучающиеся получают возможность реконструировать собственный опыт и управлять своим развитием на основе обогащения внутренних ресурсов личности.

Обратимся к определению собственно *проектности*, которая присуща не только деятельности проектирования (как ее функциональный результат), но также языку, культуре, среде человеческого обитания. О. И. Генисаретский определяет проектность как интенциональную, рефлексивно-коммуникативную реализацию корневой устремленности жизнедеятельности человека и того осевого времени, в котором она, импульсируя, продвигается сознательно и непрерывно, рефлексивно и спонтанно [11, с. 8]. Налицо аналогия характеристик, описывающих проектность, и характеристик речевой деятельности, реализуемой за счет языковых ресурсов.

Проектно-стратегически предпринимаемое развитие приемлемо, если оно удовлетворяет условию непонижения достигнутого ранее уровня развитости. По мнению О. И. Генисаретского, критерий проектной приемлемости предполагает принятие ряда

принципов сохранения. В том числе исторической судьбы, культурно-ценностного наследия, антропологической идентичности развитости [11, с. 3].

Профессиональная сверхзадача проектных коммуникаций и рефлексии при феноменологическом подходе определяется как поддержание достаточной проектной готовности к развитию (каждой из значимых областей деятельности, любого из приемлемых жизненного мира), что является и сверхзадачей образовательной деятельности.

Следовательно, картина мира предполагаемого проекта также должна иметь открытый характер, что изначально соответствует *интерсубъективной природе мирового тезауруса* как воплощению человеческого опыта, иметь пространственно-временные характеристики стимулировать непрерывное развитие с условием сохранности основных ценностей.

Таким образом, само понятие проектирования для изучающих английский язык при феноменологическом подходе апеллирует к перманентно аккумулируемому *социокультурному опыту*, когда отсеиваемая по иррелевантности информация будет тем не менее содержаться в контекстном окружении, в мировом тезаурусе.

О. И. Генисаретский, рассматривая культурно-антропологические потенции современной проектной культуры, с их способностью противостоять средовому отчуждению и самоотчуждению человека, также обращается к понятию *перво-матрицы*: «само пространство и его заполнение... образуют род некой «перво-матрицы» [12, с. 12]; ...в соответствии с которой... состоялся прорыв из еще в основном «природно-материального» в сферу культуры и ее высшей формы - духа. «Универсальные модусы бытия в знаке», вне сферы пространственности не мыслимы, и, более того, пространство задает условие (их) реализации и актуализации. *Среда*, следовательно, категория пространственно-временная, обозначающая некое «здесь-и-теперь», в кото-

ром мы существуем, что еще раз подчеркивает ее процессуальный характер.

В профессионально-архитектурном, строительном знании при анализе архитектурных объектов принят принцип *единства функции, конструкции и формы* (или как у Витрувия: пользы, прочности и красоты). Но О. И. Генисаретский говорит о священно-пространственном ведении и как об особом горизонте и перспективе культурной и человеческой истории. Значит, тот же принцип применим, как мы считаем, и к проектированию миров образовательной среды. Этот принцип при феноменологическом подходе во многом он схож с театральносценическим принципом единства места, времени и действия, с одной стороны, и с ситуационистским принципом «здесь-и-теперь», имеющим сегодня столь широкое хождение, - с другой [11, с. 12].

Переход от проектирования элементов техносферы к *проектированию деятельности человека*, и в частности *педагогическому проектированию* при феноменологическом подходе, дает возможность построения максимально благоприятной для саморазвития личности обучающегося образовательной среды. На современном этапе образовательная среда в большей, чем когда-либо, степени представляет собой одновременно средство значимой многофакторной детерминации саморазвития обучающихся и условие самосозидания и самореализации развитой личности, осознающей богатство культурного опыта, накопленного человечеством, и умеющей им пользоваться в атмосфере максимального психологического комфорта и толерантности.

Возвращаясь к доминирующей роли английского языка, нам представляется целесообразным рассмотреть возможность проектирования и моделирования образовательной среды, исходя из основных принципов развертывания картины мира, заключенной, в частности, в английском языке, используя потенциал социокультурной и языковой среды.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авдеев Р. Ф. Философия информационной цивилизации. М.: Владос, 1994. 336 с.
2. Архангельский С. И. Лекции по теории обучения в высшей школе. М.: Высшая школа, 1974. 384 с.
3. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
4. Безрукова Г. На урок приглашает академик В. М. Монахов. Повторение – мать учения // Педагогический вестник. 2000. № 8 (251). С. 9.
5. Бердяев Н. А. Самопознание (опыт философской автобиографии). М.: Международные отношения, 1990. С. 197-206.
6. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.voliks.ru/show/34624>.
7. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов-на-Дону: Учитель, 2004. 120 с.
8. Бочарова Е. П. Дидактические основы обучения будущих специалистов самоконтролю знаний: Дис. на соис. учен, степени д-ра пед. наук. СПб., 1996. 567 с.
9. Бачков И. Смена приоритетов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://september.ru/psy/2000/44/13.htm>.
10. Волжанина Е. А. Проектная культура: обманчивость трактовок, терминов и дефиниций. Конференция «Третий Российский философский конгресс «Рационализм и культура на пороге III тысячелетия». Секция «Круглый стол - Техника, культура и окружающая среда в современном мире. 2002» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.auditorium.ru/conf/conf12>.
11. Генисаретский О. И. Преамбула о проектности, в которой кратко излагаются проектно-пропедевтические установки мастер-класса «Проектность, проектная культура и управление». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.procept.ru/about.htm>.
12. Генисаретский О. И. Человек без института. Биографическая страница с персонального сайта [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.procept.ru/about.htm>.
13. Гура В. В. Информационная культура педагогическая цель образования в информационно-образовательной среде вуза [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gura.box.ttn.ru>.
14. Гусинский Э. #., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования: Учеб. пособие. М.: Логос, 2000. 223 с.
15. Джонс Дж. Методы проектирования. М.: Мир, 1986. С. 326.
16. Дрофа В. М. Образовательная среда как объект управления [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ooipkro.nm.ru/Text/tl0_72.htm.
17. Заир-Бек Е. С. Основы педагогического проектирования. СПб.: Образование, 1995. 234 с.
18. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1990. 424 с.
19. Капустин Н. П. Педагогические технологии адаптивной школы. М.: Академия, 1999. 216 с.
20. Клещёва Н. А. Курс физики как методологическая и методическая основа системы обучения студентов дисциплинам технического цикла в вузе: Дис. на соис. учен, степени д-ра пед. наук. Челябинск, 2000. 270 с.
21. Краевский В. В. Общие основы педагогики. М.: Академия, 2003. 256 с.
22. Лурье Л. И. и др. Теория и практика подготовки специалистов-исследователей по наукоёмким направлениям в системе «школа - вуз» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://lyseum1.perm.ru/general/prog/sys/book0_2.htm.
23. Лыскова В. Ю., Ракитина Е. А. Учебные задачи в курсе Информатики // Информатика и образование. 1998. № 5. С. 73-82.
24. Мамардашвили М. К. Современная европейская философия (XX век) // Логос: философско-литературный журнал. 1991. № 2. С. 109-130.
25. Монахов В. М. Педагогическое проектирование - современный инструмент дидактических исследований // Школьные технологии. 2001. № 5. С. 9.
26. Невзоров М. Н. Теоретические основы проектирования антропоориентированного педагогического процесса: Дис. на соис. учен, степени д-ра пед. наук. Хабаровск, 1999. 347 с.
27. Педагогические основы проектирования образовательных систем нового вида / Под ред. А. П. Тряпицыной. СПб.: Образование, 1995. 171 с.
28. Родионов В. Е. Теоретические основы педагогического проектирования: Дис. на соис. учен, степени д-ра пед. наук. СПб., 1996. 320 с.

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

29. *Свасьян К. А.* Феноменологическое познание // PSYLIB: Библиотека Фонда содействия развитию психической культуры (Киев).
30. *Слободчиков В. И.* О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. Вторая Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 12-14 апреля 2000 г.). М.: Экопсицентр РОСС, 2000.
31. *Столяренко Л. Д.* Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. 544 с.
32. *Чернобытов В. А.* Педагогическое проектирование как акмеологическая технология педагогического образования [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://akmeo.rus.net/page_src.php?id=127.
33. *Шаталов В. Ф.* Эксперимент продолжается. Донецк: Сталкер, 1998. 396 с.
34. *Шкуратов И.* Образовательная среда и развитие личности [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://LebensWelt.files/d_intersub.htm.
35. *Юсупов В. З.* Проектирование адаптивной образовательной среды [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.vhg.ru/izdat6s4.htm>.
36. The Penguin Pocket Dictionary. Merrian-Webster Inc. and Longman Group Limited, 1987.
37. *Tyner K.* Literacy in a Digital World. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Mahwah, New Jersey, London, 1998.