

ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Томский государственный университет

Сегодня актуальной становится проблема проявления тех ценностей образования, которые несет в себе проектирование как особое содержание образовательной деятельности. При всем многообразии ценностей образовательной сферы их можно условно разделить на две основные группы: ценности сохранения существующего порядка вещей и ценности его преобразования. Занимаясь проблемами проектирования, проектной деятельности в образовании, можно увидеть, что ориентация на проектное содержание деятельности возникает в ситуациях реальной гуманизации, реальной личностно-ориентированной педагогики, реальной педагогики свободы, самоопределения и т.п., неважно, как это сегодня называется. Важно зафиксировать тот факт, что это особая роль, позиция преподавателя, что это другой студент и другое содержание образования, так как оно теряет жесткое традиционное очертание, понимание. Проектное содержание деятельности меняет практику, давая возможность проявлять собственные замыслы, инициативы, разворачивать личностное содержание деятельности субъектам образования. В этой ситуации содержание образования начинает пониматься как предмет совместной деятельности, как содержание, изменение которого обусловлено изменением содержания этой деятельности. Поэтому мы говорим о проектировании как об условии становления личностного содержания образования, где человек – не объект управления, а сознательный субъект, выбирающий свое отношение к познаваемому миру, в частности, проектирующий свою образовательную траекторию. По мнению экзистенциалистов, «подлинно человеческое образование должно пробуждать в ученике осознание себя полноправным субъектом и стимулировать процесс индивидуального выбора» [3, с. 151].

Почему мы акцентируем именно эти ценности проектирования содержания образования?

Анализ текстов, выступлений субъектов образования показывает, что когда говорят о проектировании, то проявляются понимание, чувство, переживание себя как субъекта той деятельности, той практики, которая анализируется, описывается или опыт которой представляется. При этом проектирование раскрывается как анализ собственного опыта через такие категории, как развитие, личностное развитие, саморазвитие, самоста-

новление, самоорганизация. Общее и значимое для нас то, что все они говорят о практике, в которой они что-то задумали, что-то стараются изменить и осуществить, и все это возможно при условии изменения собственной деятельности, ее содержания. Заметьте, разговор о содержании образования в этом случае не начинается с представления учебного предмета. Важно выделить подход, относительно которого можно охарактеризовать содержание образования в проектной деятельности педагога и ребенка.

В работе П.Г. Щедровицкого «Очерки по философии образования» предполагается, что «может быть сформулирована специфическая концепция «содержания образования»: содержание оказывается не то, что передается в исходном тексте мысли – речи или в плане демонстрации способов деятельности (решение задач), а то, что возникает в процессе понимания-непонимания и рефлексивной коммуникации по поводу ситуации непонимания. Содержанием обучения (образования, воспитания) оказывается то, что совместно удерживается, по крайней мере, двумя участниками коммуникации» [6, с. 139].

В контексте понимания педагогического, педагогической практики как совместной деятельности педагога и ребенка, как практики «установления воспитывающих (обучающих) связей» [4, с. 12] можно выделить следующие характеристики содержания образования:

- порождается в совместной деятельности педагога и ребенка и может быть разным в зависимости от качества вовлеченности педагога и ребенка в совместную деятельность;
- оформляется в педагогической практике как предмет совместной деятельности;
- не может иметь своим определением значение, заданное вне деятельности, игнорирующее качество педагогической деятельности.

Новым, совсем другим здесь является отношение к содержанию образования – оно возникает, оказывается, складывается. Содержание образования рассматривается не как заданное, существующее вне педагогической практики, подготовленное к внедрению. Содержание образования – это то, что образуется в совместной деятельности, это индивидуальное развивающееся, рефлексивное содержание. Оно не может быть заранее известным, задан-

ным, оно разворачивается в процессе педагогической деятельности, и его качество обусловлено характером этой деятельности.

Поэтому туда, где обсуждается проектирование содержания образования, начинают приходить педагоги, которые понимают содержание образования в рамках деятельностного подхода, который ориентирован на рефлексию способов построения содержания образования непосредственно в педагогической практике, все более осознаваемой как практика совместной деятельности. А изменения в содержании образования не связаны напрямую с изменением транслируемых знаний, но все чаще характеризуются такими признаками, как понимание, переживание, ценностное и смысловое пространства, личностное содержание образования.

Все это показывает, что изменения в понимании содержания образования начинают осуществляться уже не только в теории, но и в самой образовательной практике, что иное понимание содержания образования начинает менять содержание деятельности педагога, менять понимание предмета этой деятельности. Способы организации собственной деятельности по обоснованию и решению проблем, возникших на практике в процессе разворачивания собственных замыслов, инициатив, начинают обсуждаться в качестве предмета педагогической деятельности. А это значит, что мы можем говорить о проектном содержании деятельности педагога, где предметом «являются системы практической деятельности, которые могут выявляться, описываться и превращаться в предмет преобразований» [2, с. 14], способы проявления творческой активности общественного человека, с помощью которых он реализует свои цели [1, с. 107]. Проектность («творческое переосоздание действительности на основе имеющегося замысла» [5, с. 111]) начинает обсуждаться как средство построения проектного содержания образования.

Таким образом, можно говорить о том, что проектирование может осуществляться там, где начинают переосмысливаться ценностные установки и методическая сторона образования. Ценности понимаются как саморазвитие, самостановление, самоорганизация, построение смыслового, личностного пространства образовательной деятельности. В основании же методической работы начинают предполагаться рефлексия, самосознательный выбор определенного типа деятельности. И это предусматривает овладение педагогом методического знания о содержании проектной деятельности, культуре проектирования: он имеет представления об этапах проектирования, об особенностях содержания деятельности на разных этапах проекта и пытается выстроить свою деятельность как про-

ектную, оформить свой проект. Обычно это выглядит так. Педагог оформляет замысел проекта, указывая идею, цели и задачи, проблемы, на решение которых направлен, этапы и способы работы, ожидаемые результаты. В процессе реализации проекта педагог проблематизирует, изменяет способы работы, анализирует содержание своей деятельности, выделяет ее успешность, обосновывает критерии анализа своей работы. Одними из таких критериев могут быть и изменение содержания образования, актуализация интересов учащихся, появление инициатив, изменение отношений к предмету.

Анализируя процесс проектирования содержания образования в педагогике совместной деятельности, проектирование можно описать как особое действие педагога и ребенка по построению личностного содержания образования. Что это значит для педагога и ребенка, какие ставит перед ними задачи? Проектирование рассматривается как особый способ построения личностного содержания совместной деятельности, как особые способы и приемы ее организации. Проектная деятельность становится способом работы педагога и ребенка по развитию личностной вовлеченности в образование и осуществление замысла собственной деятельности: по порождению разных форм, приемов организации совместной деятельности по выявлению замыслов, инициатив, обоснованию и осуществлению проектов деятельности по их разворачиванию. Проектирование становится способом построения проектного содержания образования в совместной деятельности педагога и ребенка и личностным содержанием образования, которое образуется за счет рефлексии педагога и ребенка. Последнее очень важно для понимания роли проектирования в процессах самоорганизации, саморазвития, смыслообразования, характеризующих гуманитарный характер образования. Дело в том, что проектирование содержания образования должно и может влиять на личностное развитие педагога и ребенка таким образом, чтобы обеспечивать его постоянное развитие, то есть давать педагогу и ребенку ресурс, который поможет ему обеспечивать постоянное замысливание и построение своего будущего.

Это стало основной идеей разработки образовательного курса «Управление разработкой образовательных проектов в высшей школе». Мы исходили из понимания проектирования в образовании как особого содержания совместной деятельности, основанного на личностной вовлеченности субъектов проектирования:

- порождение замысла проекта;
- оформление предмета собственной деятельности;

– рефлексия содержания собственной деятельности в проекте, процесса ее образования: этапности, структуризации, различения разных типов и видов деятельности;

– выявление личностно значимых критериев анализа успешности собственной деятельности в проекте.

Содержание проектирования в курсе (этапы, способы организации) определялось в процессе самоанализа, самооценки собственной деятельности. Рефлексия, самоанализ, самооценка включались в содержание образования как способности организации собственной деятельности. В этом случае курс можно рассмотреть как особую

образовательную форму, в которой происходит рефлексия содержания собственной деятельности: выделение этапов, способов ее организации на разных этапах проектирования. Содержание деятельности, ее особенности в образовательном курсе стали предметом обсуждения, проектирования преподавателя и студентов.

Проектирование образовательного курса означает обоснование разных форм и способов организации совместной деятельности по порождению личностных замыслов, обоснованию и осуществлению проектов деятельности по их развертыванию, выявлению успешности деятельности.

Поступила в редакцию 08.11.2006

Литература

1. Балабанов П.И. Методологические проблемы проектной деятельности. Новосибирск, 1990.
2. Громько Ю.В. Проектирование и программирование в образовании. М., 1996.
3. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. М., 2000.
4. Прокументова Г.Н. Методологические основания концепции Школы совместной деятельности // Школа совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития. Книга 1. Томск, 1997.
5. Сидоренко В.Ф. Генезис проектной культуры // Вопросы философии. 1984. № 10.
6. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. М., 1993.

УДК 378

Г.Н. Прокументова, И.Ю. Малкова

ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕЗУЛЬТАТА

Томский государственный университет

Модернизация образования, переход к компетентностному образованию определили широкий и всесторонний интерес к проектированию. Однако проблемы введения компетентностного подхода в большей степени обсуждаются относительно системы общего образования. Что касается проектных компетенций, то в основном обсуждаются компетенции, образующиеся у обучающихся в процессе проектного обучения. Такая картина характерна и для отечественного образования, и для зарубежного.

В Англии периодически определяют и уточняют список ключевых компетенций, актуальных для современного времени, обсуждают условия их формирования в процессе преподавания учебного, предметного материала и выделяют проектный метод как условие развития разных ключевых компетенций. В России с началом процесса модернизации образования метод проекта актуализируется в образовательной деятельности с этих же позиций. Большинство исследователей, занимающихся вопросами введения проектирования в обучение, раз-

деляют результаты выполнения проекта (анализ продукта) и «педагогические эффекты от включения учащегося в добывание знаний», способности и умения, формирующиеся во время работы в проекте. Однако большее внимание уделяется оценке результатов выполнения проектной работы, оценке качества продукта. К критериям оценки И.Д. Чечель [7] относит следующее.

Критерии оформления и выполнения проекта предполагают:

1. Актуальность темы и предполагаемых решений, реальность, практическая направленность и значимость работы.
2. Объем и полнота разработок, самостоятельность, законченность, подготовленность предлагаемых решений.
3. Уровень творчества, оригинальность раскрытия темы, подходов, предлагаемых решений.
4. Аргументированность предлагаемых решений, подходов, выводов, полнота библиографии, цитируемость.