

Евгения Юрьевна Навойчик

Омский государственный педагогический университет, кандидат философских наук, доцент,
заведующий кафедрой отечественной истории, Омск, Россия
e-mail: disagree194@yandex.ru

Архитектурный подход к проектированию личностного результата образования

Аннотация. В статье рассматривается возможность решения задачи нелинейной интеграции целей обучения с системообразующей ролью личностного результата в контексте применения архитектурного подхода. Данный подход, развивая логику системного и целостного подходов, позволяет рассматривать процесс педагогической интеракции как открытую систему понимания и диалога, а не в рамках «закрытой» системы социального проектирования. Архитектурный подход позволяет учитывать в проектировании не только образовательную и деятельностную стороны процесса обучения, но и ценностно-смысловую, в которой заложена основа мотивации ученика.

Ключевые слова: образование, обучение, воспитание, личностный результат, архитектурный подход.

Evgenia Yu. Navoychik

Omsk State Pedagogical University, Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of National History, Omsk, Russia
e-mail: disagree194@yandex.ru

Architectural Approach to Designing Personal Educational Results

Abstract. The article discusses the possibility of solving the problem of non-linear integration of learning goals with the system-forming role of the personal result, in the context of the application of the architectural approach. This approach, developing the logic of a systematic and holistic approach, allows one to consider the process of pedagogical interaction as an open system of understanding and dialogue, and not within the framework of a “closed” system of social design. This approach takes into account in the design not only the educational and activity-based aspects of the learning process, but also the value-semantic, which is the basis of the student’s motivation.

Keywords: education, training, upbringing, personal result, architectural approach.

Введение (Introduction)

Триединство целей образования — важный принцип достижения эффективного результата. Корреляция образовательной, воспитательной и развивающих целей традиционно декларируется, но часто не достигается, так как не проработан с должной эффективностью механизм их интеграции. Нам представляется, что возможность реального взаимодействия дает подход, при котором цели образования соотносятся с доминирующим компонентом в их структуре, каковым, по нашему мнению, является личностный результат. Именно исходя из приоритета формирования личности, ориентируясь на ценностно-смысловую сферу, «отвечающую» за мотивы и потребности, мы можем проектировать результат обучения, учитывая факторы, влияющие на его достижение. Таким образом, воспитательная цель образования не только станет рассматриваться в единстве с другими, но и будет признана ее доминирующая роль, а это не всегда возможно именно потому, что система целей в различных образовательных контекстах может ориентироваться на иные приоритеты, что порождает асимметрию процессов обучения и воспитания.

Тем не менее необходимость рассматривать проектирование современного образования в рамках системного подхода актуальна как никогда, так как информационное общество порождает новые смыслы и вызовы. В этих условиях образование, диалектически преодолевая противоречие между знанием, деятельностью и воспитанием, принося интересы общества и личности, ориентируется на такую модель личности выпускника, которая будет готова к решению сложных жизненных задач с позиций гуманизма и нравственности. Не формировать по образцу, а формировать по образу, не встраивать человека в систему, а менять систему под человека — это значит проектировать образование, исходя из нелинейной логики, учитывая асимметрию педагогической интеракции, разнонаправленные мотивы и смыслы ее участников. Это требует иного методологического подхода к проектированию образовательных результатов.

В социальном проектировании, которое применялось к определению результатов обучения в традиционной знаковой парадигме, ученик был скорее объектом, а, согласно Г. П. Щедровицкому [1], рассматривался как блок перера-

ботки информации, части целого с передаточной функцией, т. е. в проектировании социальных систем логика строилась на основании «человек — машина», и здесь основной целью обучения, очевидно, являлась образовательная. Иной подход должен предполагать не только учет нелинейных связей между субъектами обучения, но и учет контекста, в котором происходит их взаимодействие.

Благодаря тому, что специфическими особенностями системы являются рефлексивные связи между ее элементами, возникают условия для множественности единиц в рамках целого и их относительной автономности. Сохранению целостности и связи между ее компонентами способствует системообразующий элемент — цель. Поэтому личностный результат как центральный компонент результата обучения и цели образования может быть рассмотрен и спроектирован только в контексте системного подхода. Однако применять его необходимо в рамках постнеклассической парадигмы — не схематично и одномерно, а с учетом автономности субъектов обучения, их мотивов и ценностей.

Социальное конструирование, как правило, исходит из интересов и потребностей группы, воздействие которых на параметры проектирования кажется ключевым. Но эти связи необходимо включать в более широкое «целое» и, более того, механизмы изменения и развития целого. Так как свойства людей определяются не только их индивидуальными возможностями, но и требованиями общества, необходимо учитывать в проектировании личностного результата требования общества в перспективах его развития как системы.

Способ проектирования, исходя из подходов социального конструирования, не подходит для реализации целей современного образования, поэтому необходимо описать способы создания нового механизма педагогического проектирования, в основании которого лежит личностный результат и определена многосторонняя модель выпускника, исходя из потребностей и интересов не только общества, но и личности, а также культурно-исторического контекста. Важно учитывать, какие виды деятельности он будет осуществлять в обществе и в каких отношениях будет находиться к другим людям.

«Архитектурный подход» в педагогической интерпретации скорее метафора, подчеркивающая то, что в проектировании личностного результата мы занимаемся не механическим конструированием по принципу «человек — машина», а основываемся на рефлексивном взаимодействии участников интеракции, строим его, учитывая эмоционально-ценностную сферу личности не только ученика, но и учителя. Это тем более возможно, исходя из еще одного свойства систем — открытого характера их структур, допускающих расширения и дополнения как извне, так и изнутри.

Методы (Methods)

С точки зрения особенностей методологии конструирования такой динамичной системы, как личностный результат образования не только в его константных характеристиках, но применительно к возрасту, с учетом особенностей содержания, перспектив и рисков, необходим анализ связей, лежащих вне «малых» групп и в то же время определя-

ющих их строение и изменение этого строения. Примером может служить культурный контекст, и здесь для выражения связей понадобятся особые знаковые структуры, которые должны будут использоваться в качестве моделей системы общества в целом или его «больших» подсистем (Щедровицкий). Так, системный принцип с точки зрения «архитектурной» логики может быть рассмотрен как семиотическое образование, позволяющее создать определенную модель не только в теории, но и на практике, действующую на другие образования.

Архитектурный подход позволит не столько определить четкие параметры будущей модели, сколько представить образ будущего выпускника с точки зрения личностного результата, в качестве открытой системы с ценностным ядром, а также определить элементы, влияющие на деятельность системы и условия их эффективности. Так, одномерному схоластическому подходу к определению результата мы сможем противопоставить постнеклассический, учитывающий аксиологический, антропологический, рефлексивный компоненты и др. Ценностный элемент является для нас наиболее важной частью личностного результата, потому что определяет направленность личности, ее потребности и мотивы, тогда как антропологический и рефлексивный позволяют учитывать влияние социального и культурного контекста на формирование личности, а также определять наиболее эффективные способы взаимодействия внутри педагогической интеракции.

Таким образом, архитектурный подход позволяет создать более гибкую и открытую структуру в проектировании, учитывающую специфику личностного результата. Поэтому, исходя из классификаций направлений с использованием системного подхода, мы ориентируемся не столько на формальный перенос особенностей системного мышления на объект с выделением его структуры и функций (онтологическое направление), сколько на особый угол зрения, позволяющий увидеть совокупность отношений в изучаемом объекте (гносеологическое направление) [2, с. 28]. Но особенно важно для нас применить принципы системного подхода к построению программы проектирования, исследовательских шагов по реализации системного подхода к объекту познания — в нашем случае проектированию личностного результата.

Вариант такой исследовательской программы предложил М. С. Каган, считавший, что «адекватное представление о сложнодинамической системе требует сопряжения трех плоскостей ее исследования — предметной, функциональной и исторической, поскольку они оказываются необходимыми и достаточными для системного подхода» [3, с. 20]. При этом предметный аспект системного подхода, по М. С. Кагану, включает в себя элементный и структурный анализ, функциональный аспект ориентирован на раскрытие механизмов как внутреннего функционирования системы (взаимодействия ее элементов), так и внешнего (прямые и обратные связи со средой); наконец, исторический аспект системного исследования имеет два вектора — генетический и прогностический. Сочетание трех плоскостей исследования и двух направлений анализа в каждой из них позволяет, по мнению философа, преодолеть сведение

системного подхода к какому-то одному аспекту исследования [3, с. 30]. В нашем случае мы, экстраполируя эту модель на проектирование личностного результата, представляем его в архитектурной логике во взаимосвязи факторов содержания, целей, ценностей, методов и технологий обучения, понимания возможных рисков и перспектив.

Кроме того, подходы М. С. Кагана обогатили методологию системного подхода принципами учета моделей в развитии [2, с. 23–24]. Мы можем применить этот подход к определению механизмов проектирования с учетом динамики и уровня сформированности личностного результата. Необходимо учитывать также открытый характер этой структуры, при котором возможны дополнения как извне системы, так и изнутри.

Важен герменевтический принцип, который ориентирует на диалог и понимание субъектов коммуникации в педагогическом общении, так как принцип гуманизации образования предполагает, что в образовании происходит не столько познание объектов в логике классической рациональности, сколько познание характера и деятельности людей как субъектов — их воли, ценностей, идей и т. д.

Понимание — ключевой механизм действия открытой системы — должно быть применено в архитектурном подходе, так как дает возможность учитывать интенции всех субъектов диалога, что порождает «уникальное преломление» инвариантов содержания, а также новые смыслы. Это действие можно определить как интерпретацию социальной системы, в которой происходит адаптация индивидуальных смыслов учеников к смыслам общества.

Результаты и обсуждение (Results and Discussion)

Исходя из задачи строить открытую гибкую модель выпускника, учитывая системообразующую роль личностного результата, необходимо отталкиваться от идеи целостного и духовного человека, так как именно эти характеристики придают устойчивость и направленность личности и гарантируют соблюдение принципов гуманизма, сохранение индивидуального во всеобщем. Такой индивид способен самостоятельно определять свои цели, но учитывать при этом и общественные интересы. Определяя характеристики духовного индивида, мы исходим из понятия, раскрытого нами ранее [4, с. 7], где духовность определяется как качество личности, обеспечивающее стремление к целостности в мире, социуме, эпохе, приобщение к их ценностям и смыслам. Мы также постулировали возможность осознанного культивирования этого качества в описанных нами параметрах в образовательном процессе.

При проектировании личностного результата и его оформлении в контексте архитектурного подхода важно понять, какие именно компоненты должны быть включены при его построении и каким содержанием они будут наполняться.

Так, по мнению М. С. Кагана, исходя из структуры человеческой деятельности, в ней можно выделить гносеологический, аксиологический, творческий, коммуникативный и художественный потенциалы. По его мнению, с точки зрения системного подхода выпадение одного из звеньев приводит к деформации личности, так как психика управляет деятельностью как целостностью, в результате ребенок научается

мыслить и запоминать, переживать и сопереживать, воображать и фантазировать, верить, надеяться и любить, воспринимать мир эстетически и художественно [5, с. 260–262]. Однако в действительности мы наблюдаем диссонанс между многими процессами — часто способность мыслить и запоминать не предполагает развития эмоционально-ценностного отношения к миру и людям. Одним из условий решения этой проблемы может быть понимание и учет в проектировании результатов обучения, исходя из принципа целостного человека в диалектической связи социального и культурного, т. е., как определял М. С. Каган, сопряжение двух процессов — инкультурации и социализации.

Что касается последнего, влияние этого процесса на содержание и методы образования значительно. Цели и ценности общества являются ориентирами для определения стратегии развития обучения и воспитания. Социализация предполагает способность соотносить внутренние мотивы личности ученика и его действия с общественно-значимыми целями, подчинять их нормам и правилам социума.

Этот процесс не стоит воспринимать как односторонний в малых и больших группах, по мере включения в те или иные сферы деятельности ребенок не только усваивает механизмы успешного функционирования, но и при правильном воспитании и установках старших способен влиять на их трансформацию, перестраивать и корректировать их, исходя из собственных устремлений и идей. Именно они образуют основу для формирования ценностно-смысловой сферы личности, его мировоззрения и идеалов — что, в отличие от социализации, относится к процессам более глубокого уровня постижения личности и может быть определено как инкультурация.

Личностный результат часто проектируется таким образом, что отражает внешнюю — социальную сторону воспитания, учитывает в первую очередь потребности общества и государства в определенных социальных качествах выпускника. Однако, с точки зрения архитектурного подхода, это не затрагивает целый ряд значимых качеств человека, входящих в структуру его личности как духовного индивида. М. С. Каган отмечает, что на протяжении длительного времени воспитание человека сводилось к его социализации, личность отождествляли с обществом и даже природные качества индивида не рассматривались «в их сложном и диалектически противоречивом соединении с его социальными качествами» [6, с. 473]. Вместе с тем, считает он, социализация делает человека исполнителем определенных социальных ролей, отвечающих потребностям конкретного типа общественного устройства, т. е. нивелирует индивида. Инкультурация «есть интериоризация накопленных в истории культуры знаний, ценностей и идеалов», что позволяет индивиду стать суверенной и уникальной личностью [6, с. 47].

Мы можем рассматривать автономность личности как интегративную характеристику, в которой социальное и духовное отражено в диалектической взаимосвязи и не противоречит друг другу. Автономная личность — это не индивидуалист, отказывающийся от необходимости соотносить свои цели с целями общества, а зрелая личность, способная осуществить самостоятельный выбор не только с соб-

ственных позиций и интересов, но и, осознавая себя частью общества, с точки зрения общественного блага. Используя понятие «автономность» применительно к формированию духовной личности, мы исходим из того, что она проявляется в способности интегрировать и направлять все свои качества на дальнейшее самосовершенствование, содержит в себе имманентную устремленность на образ, идеал, хранящийся в культуре [4, с. 15]. Она совпадает с идеей инкультурации, однако не исключает ее социальных характеристик. Определив в качестве ориентира для образовательного результата автономную личность, в которой диалектически сочетаются личные и социальные качества, необходимо рассмотреть специфику педагогических отношений, при которых возможно формирование подобных качеств.

В сложной системе педагогических отношений, где часто во взаимодействиях преобладает скорее формальная коммуникация, чем диалог, мы определим эффективный диалог как такой, при котором цель общения не находится вне взаимодействия и не заключена в каждом из субъектов, но необходимо, чтобы цель состояла в приобщении партнера диалога к опыту и ценностям инициатора общения [7, с. 285–286] и, кроме того, приобщении инициатора к ценностям партнера. Такое взаимодействие мы определяем как рефлексивное. Отношения, в которых цель вынесена за их рамки, эффективны в структурах управленческого характера, они монологичны, асимметричны, построены на субординации, иерархичны и держатся исключительно на дисциплине. Рефлексивное взаимодействие предполагает обмен ценностно-смысловых интенций.

Для нашей модели больше подходит диалогичное взаимодействие, в основе которого лежит понимание другого, и самовоспитание как способность самостоятельно ставить цели деятельности, исходя из внутренних мотивов и ценностей. Без полноценного и эффективного диалога невозможно понять, какие ценности важны лично для тебя, их общественную и культурную значимость.

Необходимо отметить, что именно реализация воспитательной функции требует особенного акцента на диалогичном характере взаимодействия, так как если «...передача знаний есть форма воздействия субъекта на людей как на объекты — объекты его интеллектуально-преобразовательной деятельности, лишённые в данной ситуации свободы, избирательности, возможностей самовыражения» [8], то передача ценностей невозможна другим путем.

Однако не стоит полагать, что возможно построить модель личностного результата без учета образовательной цели, так как влияние контента — структурный анализ, необходимое условие его реализации. Невозможно спроектировать личностный результат без учета содержания образования. Так, М. С. Каган возражает против сведения воспитания только к передаче личности нравственных ценностей — воспитание есть целенаправленное формирование всего круга ценностных ориентаций личности. Современная модель, учитывающая деятельностный подход к решению этих задач, может рассматривать воспитание в единстве когнитивной, эмоционально-ценностной и деятельностной компонент образования.

Несмотря на то, что мы включаем личностный результат в систему взаимодействующих элементов, мы должны учитывать при отборе методов тот факт, что ценностные ориентации нельзя передавать таким же способом, как передаются знания. Каган отмечал, что ценности, в отличие от знаний, не безличны, они «усваиваются переживанием, а не логическим пониманием и запоминанием» [9, с. 233–234]. Отождествление воспитания и образования фактически ликвидирует «воспитание как таковое, его специфическую действенную силу», ибо «знание не предопределяет само по себе поведение». Воспитать — значит сформировать прежде всего систему потребностей, а не систему знаний. То есть заложить основы, например, применения принципов нравственного поведения, готовность действовать исходя из определенных моральных установок.

Заключение (Conclusion)

Таким образом, мы определили возможности применения архитектурного подхода с точки зрения проектирования личностного результата обучения как механизма не столько определения фиксированного результата, сколько как инструмента свободного и гибкого сопровождения процесса формирования личности, неотделимого от целей образования и развития. Подобный способ проектирования результата позволит нам исходить из приоритета ценностного компонента, моделировать его результат в динамическом формате, т. е. в развитии на разных ступенях социализации и инкультурации с учетом степени автономности личности ученика. Он также позволит нам показать изменения в способах достижения личностного результата, исходя из ценностно-смысловых интенций субъектов образования.

Библиографический список

1. Щедровицкий Г. П. Модели и моделирование в проектировании систем «человек — машина» // Вопросы методологии. 1991. № 4. С. 3–9.
2. Кузнецова А. Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике. Хабаровск : Изд-во Хабар. краевого ин-та переподготовки и повышения квалификации пед. кадров, 2001. 152 с.
3. Каган М. С. Системный подход и гуманитарное знание. Л. : Ленингр. гос. ун-т, 1991. 384 с.
4. Навойчик Е. Ю. Становление духовности индивида в процессе образования : автореф. дис. ... канд. филос. наук. Омск, 2007. 20 с.
5. Каган М. С. Человеческая деятельность. М. : Политиздат, 1974. 328 с.
6. Каган М. С. Избр. тр. : в 7 т. Т. 2. Теоретические проблемы философии. СПб. : Петрополис, 2006. 660 с.
7. Каган М. С. Мир общения. М. : Политиздат, 1988. 319 с.

8. Власенко В. В. Философско-педагогические идеи М. С. Кагана // Культурологический журнал. 2011. № 2 (4). URL: http://cr-journal.ru/files/file/09_2011_03_52_01_1316649121.pdf (дата обращения: 20.08.2023).

9. Каган М. С. Избр. тр. : в 7 т. Т. 3. Труды по проблемам теории культуры. СПб. : Петрополис, 2006. 756 с.

References

- Kagan M. S. (1974) *Chelovecheskaya deyatel'nost' [Human Activity]**. Moscow, Politizdat Publ., 328 p. (in Russian)
- Kagan M. S. (1988) *Mir obshcheniya [The World of Communication]**. Moscow, Politizdat Publ., 319 p. (in Russian)
- Kagan M. S. (1991) *Sistemnyi podkhod i gumanitarnoe znanie [System Approach and Humanitarian Knowledge]**. Leningrad, Leningradskii gosudarstvennyi universitet Publ., 384 p. (in Russian)
- Kagan M. S. (2006) *Selected Works. Vol. 2. Teoreticheskie problemy filosofii [Theoretical Problems of Philosophy]**. Saint Petersburg, Petropolis Publ., vol. 2, 660 p. (in Russian)
- Kagan M. S. (2006) *Selected Works. Vol. 3. Trudy po problemam teorii kul'tury [Works on Problems of Cultural Theory]**. Saint Petersburg, Petropolis Publ., 756 p. (in Russian)
- Kuznetsova A. G. (2001) *Razvitie metodologii sistemnogo podhoda v otechestvennoy pedagogike [Development of the Methodology of a Systematic Approach in Domestic Pedagogy]**. Khabarovsk, Khabarovskii kraevoi institut perepodgotovki i povysheniya kvalifikatsii pedagogicheskikh kadrov Publ., 152 p. (in Russian)
- Navoichik E. Yu. (2007) *Stanovlenie dukhovnosti individa v protsesse obrazovaniya [The Formation of the Spirituality of the Individual in the Process of Education]**, Cand. philos. sci. diss. Abstr. Omsk, 20 p. (in Russian)
- Shchedrovitskii G. P. (1991) *Modeli i modelirovanie v proektirovanii sistem "chelovek — mashina" [Models and Modeling in the Design of "Man — Machine" Systems]**, *Voprosy metodologii [Methodological Issues]**, no. 4, pp. 3–9. (in Russian)
- Vlasenko V. V. (2011) *Filosofsko-pedagogicheskie idei M. S. Kagana [Philosophical and Pedagogical Ideas of M. S. Kagan]**, *Kul'turologicheskii zhurnal [Cultural Research]*, no. 2 (4). Available at: http://cr-journal.ru/files/file/09_2011_03_52_01_1316649121.pdf (accessed: 14.06.2023). (in Russian)

* Перевод названий источников выполнен автором статьи / Translated by the author of the article.