

ПРОБЛЕМА СУБЪЕКТА СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЕКТИРОВАНИИ

Г.Н. Прозументова, И.Ю. Малкова (Томск)

Аннотация. Рассмотрена проблема субъекта совместной деятельности в контексте социально-психологических исследований. Определены особенности становления субъекта совместной деятельности в образовании. Раскрыты образовательные условия становления субъекта совместной деятельности. Показано различие технического и образовательного проектирования как условий становления субъекта совместной деятельности.

Ключевые слова: субъект, совместная деятельность, образование, образовательное проектирование, управление проектами.

Интерес к образованию субъекта, проблематика субъекта имеют не только теоретическое значение. Вопросы субъекта в образовании и образования субъекта становятся очень важными в ситуации смены форм социальной и общественной жизни, обостряются в связи с изменениями в обществе, когда люди получают возможность влиять на свое образование, выбирать его разные формы, определять его цели и задачи. Можно сказать, что именно в периоды реформирования, модернизации образования возникает вопрос о субъекте образования, поскольку образование субъекта есть наиболее фундаментальные условия успешности общественных преобразований и основной фактор влияния на них. Значит, постановка проблемы субъекта образования и ее решение имеют исключительно важное значение для понимания качества образования, его связи с происходящими изменениями общественной жизни. Этим объясняется и актуализация проблемы субъекта в научной литературе.

Особое внимание этой проблеме уделяется в современной отечественной психологии. В психологии за понятием субъекта закрепляется значение особого личностного качества, связанного с активно-преобразующими свойствами и способностями человека. При этом подчеркивается значимость процессов формирования и развития субъекта, которые характеризуются самостным содержанием, т.е. самоопределением, самосознанием, саморегуляцией [10. С. 68]. Рассматривая субъекта как онтологическое качество, присущее человеку, А.В. Брушлинский показывает, что на каждом этапе развития человек находится на определенном уровне субъектной, т.е. преобразовательной, активности. Но это верно только для индивидуального субъекта, тогда как в отношении коллективного субъекта «общество не всегда становится субъектом». Сама постановка вопроса о различении коллективного и индивидуального субъекта как субъектов разного качества и уровней представляется нам очень важной, так как позволяет не только различать разные формы жизни и качества субъекта, но и установить их взаимовлияние в процессе становления.

В психологических исследованиях в рамках решения проблемы субъекта обсуждаются условия его образования, в связи с чем вводится понятие совмес-

тной, или совокупной, деятельности. При этом отмечается, что совместная деятельность не является лишь формой координации и интеграции индивидуальных деятельностей, направленных на реализацию одной общей цели. Истинная совместная деятельность не прибавляется к индивидуальной, а замещает ее [5]. По своей структуре совместная деятельность аналогична индивидуальной, отличие же заключается в том, что совместная деятельность распределена между двумя и более субъектами, у которых в этот момент нет никакой индивидуальной деятельности, отличной от деятельности, совместно распределенной между ними, со-субъектами. Причем совместная деятельность имеет не только общую для ее субъектов операциональную, но и мотивационно-смысловую структуру. В исследованиях С.М. Джакупова показано, что совместная деятельность как психологическая реальность становится возможной, когда смыслообразование, осуществляющееся в ходе общения в диаде, приводит к формированию общей цели. В исследованиях А.К. Белоусовой доказано, что критерием совместной деятельности является наличие области, в которой каждый участник понимает и принимает смысл и ценность собственных действий и действий партнера [5. С. 399].

Обращение к проблеме субъекта характерно и для всех этапов развития философского знания. Философия, отмечает Г.И. Петрова [7], в своих поисках всегда хотела в первую очередь знать, что такое человек. В Новое время категория субъекта возникает как реальность человеческого сознания. На этом этапе развития философского знания человеческая сущность, субъективность была найдена в бытии реальности как реальности сознания. В неклассическом варианте философии, где объективные «действительность» и «реальность» заменились, по Хайдеггеру, «человеческим присутствием», человеческая сущность, его субъективность оказываются принадлежащими только ему, потому что субъект не входит в готовую, ставшую реальность, он сам создает ее. Специфика человека как субъекта в неклассической философии, подчеркивает Г.И. Петрова, выражается в бесконечности актов рефлексии самого себя, актов самосознания, когда человек осознает внешнее окружение, свой внутренний мир и свое собственное

сознание. Современная философская антропология видит человека не в сфере познавательной деятельности, ведущей к Абсолютной истине, а в сфере общения, человеческой коммуникации, в диалоге (полилоге), где вместо истины заступают версии, гипотезы, догадки, метафоры. В современной философской антропологии проблема субъекта – это проблема человека «в его специфике как живущего и в его специфике по отношению к другим живущим» (М. Фуко). Таким образом, в современной философской антропологии понимание субъекта тесно связано с характеристикой его как «деятеля», человека, преобразующего реальность и рефлексиирующего свои действия, а также с процессами коммуникации, взаимодействия, которые, собственно, и определяют процесс развития субъектности, человека.

В педагогике проблематика субъекта рассматривается в контексте образования человека и определения условий этого образования: концепция развивающего обучения (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Б.Д. Эльконин), концепция педагогики как рефлексопрактики (С.Ю. Степанов), концепция культурологического образования (Е.В. Бондаревская), концепция школы Диалога культур (В.С. Библер, С.Ю. Курганов), концепция диалектического обучения (Л.А. Адамская, М.Г. Целымс) и др. Само разнообразие концепций, предлагающих понимание и подход к решению проблемы образования субъекта, его развития и формирования, свидетельствует о статусе и значении проблемы формирования субъекта в образовании. При этом как в постановке, так и в решении проблемы образования субъекта акцентируется значение взаимодействия, коммуникации и совместного действия для формирования личности и субъекта. Однако при этом совместность представляется в качестве одного из условий (факторов), определяющих формирование личности ребенка, его субъектности в образовании. Мы полагаем, однако, что при постановке и решении проблемы **образования субъекта** и в контексте образования вопрос о человеке как субъекте совместной деятельности и качестве этой совместной деятельности является определяющим. Именно такая постановка вопроса об образовании субъекта характерна для концепции педагогики совместной деятельности (Г.Н. Прокументова). В этой концепции подчеркивается, что субъектом образования выступает не отдельный человек, но субъект совместной деятельности; $S_n - O - S_b$ (где S_1 и S_2 – разные участники совместной деятельности; n и b – функции участников совместной деятельности в образовании, педагог и воспитанник; O – объекты опосредования взаимодействия, культура в качестве опосредующего «звена» и фактора совместной деятельности). При этом существенно, что:

– субъектом образования выступает коллективный или совокупный субъект ($S_1 - S_2$);

– качество образования каждого из участников совместной деятельности обуславливается прежде всего качеством коммуникации, особенностями их участия в совместной деятельности;

– фундаментальным противоречием образования субъекта является противоречие между функциональной вовлеченностью каждого из участников совместной деятельности ($n - b$) и участием его как субъекта влияния и собственного образования.

Разрешение данного противоречия в образовании возможно и происходит разными способами: как в сторону усиления функциональной редукции всех участников совместной деятельности, так и в сторону повышения их личного влияния на совместную деятельность. В концепции педагогики совместной деятельности сама возможность и качество образования субъекта обуславливаются именно способами совместной деятельности, организации взрослых и детей: разные способы совместной деятельности – это и разное качество образования субъекта образования, и разная возможность не только для ребенка, но и для взрослого *стать субъектом* своего образования. Ведь разрешение противоречия между функциями, предписываемыми педагогу и учащимся их совместной деятельностью, и развитием форм *их личного участия и присутствия* в этой деятельности осуществляется самими участниками совместной деятельности и определяет качество их образования. При этом действия по разрешению противоречий совместной деятельности означают, что участники этой деятельности рассматривают не только эту деятельность, но и себя как «предмет» собственного образования и субъектов своего образования [8]. Поэтому важнейшим вопросом образования субъекта образования является как раз вопрос условий, при которых взрослые и дети получают возможность участвовать в образовании своей совместной деятельности, влиять на нее и тем самым становиться субъектами своего образования. В качестве такого условия в педагогике совместной деятельности представляется образовательное проектирование (И.Ю. Малкова).

Сегодня проектированию как эффективному средству образования уделяется много внимания. Начиная с Дж. Дьюи, проектирование и обучение проектированию понимаются как условия «очеловечивания» образования, успешной адаптации и социализации учащихся. Поэтому нет ничего удивительного в том, что актуальность вопроса образования субъекта вновь обусловила обращение к возможностям проектирования. Влияние проектирования на обучение и образование человека рассматривается в разных аспектах:

– через определение субъекта технического проектирования как коллективного субъекта (П.И. Бабанов);

– в контексте применения методов коллективного проектирования (Дж. Джонс);

– как задача создания «совместности» на этапе реализации образовательного проекта (В.И. Слободчиков);

– в определении особой роли акта проектной мыслекоммуникации в мыследеятельностном подходе (Ю.В. Громыко).

Относительно субъекта проектирования в работах, посвященных технологическому проектированию (конструирование, инженерное проектирование), имеется несколько точек зрения. Сторонники одной из них абсолютизируют роль индивида, отдельного конструктора, проектировщика. Сторонники противоположной точки зрения абсолютизируют значение коллективных усилий в проектировании. Адекватный подход к решению вопроса о субъекте проектирования, по мнению П.И. Балобанова, будет заключаться в признании того, что опыт каждой отдельной личности есть синтез индивидуального и совокупного коллективного опыта [1]. Более подробно проблему субъекта технического проектирования как коллективного субъекта обсуждает английский исследователь Дж.К. Джонс [3].

Рассматривая «новые» коллективные методы проектирования, автор ориентируется на то, что главная цель процесса проектирования – это коллективное обучение, целенаправленный поиск «нового образа жизни» [3. С. 25]. Особый интерес, с нашей точки зрения, представляет его взгляд на коллективное проектирование, которое обеспечивают новые, нетрадиционные методы проектирования. Под традиционным методом проектирования автор понимает чертежный способ проектирования, основанный на принципе, в соответствии с которым для определения формы целого достаточно, чтобы части этого целого были продуманы одним лишь главным конструктором [3. С. 52]. Новые коллективные методы проектирования, утверждает исследователь, изменяют характер проектирования. Важный момент заключается в том, что они позволяют сотрудничать до возникновения концепции, сформулированной идеи, случайного эскиза, до появления «проекта». Это происходит при условии, что ведущий проектировщик знает, как ему перестроиться с ответственности за результат на ответственность за «правильность процесса». Сложность в том, замечает автор, что для этого требуются не только новые методы, но и новая концепция личности проектировщика, обеспечивающая включение самого себя и других в процесс проектирования [3. С. 55].

В цитируемой нами работе показано, что введение коллективных методов технического проектирования определило переход от понимания проектировщика как *разработчика* продукта, изделия к выделе-

нию его функций как *организатора* процесса проектирования, ориентированного на организацию взаимодействия участников проекта. Участники проекта начинают рассматриваться как субъекты проектирования, а роль проектировщика заключается в раскрытии и использовании их как ресурса для разработки проекта. В этом контексте проектировщик представляется субъектом проектирования, который использует ресурс совместной деятельности для обогащения проектного замысла. При этом участникам проектирования предоставляется возможность овладевать компетенциями субъекта совместной деятельности: участвовать в постановке проблемы, формулировке задач, способов их решения, обосновании результатов и способов их достижения.

В отечественной научной школе Г.П. Щедровицкого, в исследованиях Ю.В. Громыко развивается взгляд на проектирование как на процесс мыслекоммуникации. Акт проектной коммуникации является центральным в концепции мыследеятельностного проектирования. Мыслекоммуникация, по мнению Ю.В. Громыко [2], требует от проектировщика «понимания и связывания принципиально разнородных, не связываемых и существующих обособленно систем мыследеятельности, а затем на основании этого понимания умения коммуницировать с представителями разных пространств и систем мыследеятельности» [2. С. 27].

Акт понимания в данном содержании принадлежит проектировщику, человеку, или коллективу разработчиков проекта. Он не затрагивает представителей сфер, «подвергаемых» пониманию. В этих условиях представители сфер проектирования не рассматриваются как субъекты разработки проекта, но полагаются потенциальными участниками его реализации. Это видно на примере проектной коммуникации по созданию национальной доктрины образования, который рассматривает Ю.В. Громыко. Он показывает, что «в результате подобной работы проектировщик формирует видение образования как поля интегративных общественных действий, иницируемых из разных фокусов государственного управления. Затем это видение должно быть передано представителям этих управленческих позиций» [2. С. 28].

Своеобразной проекцией особого методологического подхода к проектированию в образовании является концепция проектирования, разрабатываемая В.И. Слободчиковым [9]. Существенно, что В.И. Слободчиков рассматривает проектирование как культурную форму инновационных процессов в универсуме образования и предлагает определение проектирования как мысленного конструирования и практическую реализацию того, что возможно, или того, что должно быть. Идеальное конструирование (замысел, проектная идея) воплощается во вполне определенном

продукте – образовательном проекте, а практическая реализация выступает в качестве целенаправленной деятельности по формированию разного рода ресурсов, делающих данный проект реалистичным и реализуемым. Одним из самых значимых ресурсов такого рода В.И. Слободчиков считает «со-вместность» реализаторов проекта. Совместность, по определению В.И. Слободчикова, – это «все-в-одном-месте», в едином смысловом пространстве, границы которого задает исходная проектная идея (замысел).

Построение совместности реализаторов проекта – особая работа с профессиональным сознанием каждого, работа по выявлению их целей, ценностей, общекультурных представлений, профессиональных позиций; их согласование и структурирование в рамках ответственно принимаемых всеми участниками концептуальных оснований проекта. Суть этой работы связана прежде всего с выявлением носителей адекватного проекту содержания (Кто вы?); предмета и способа их профессиональной деятельности (Что и как вы делаете?); возможностей перепрограммирования своей деятельности в рамках проекта (Что и как вы собираетесь делать?). Иными словами, построение совместности участников проекта – это своеобразная конверсия сознания, рассекречивание стереотипов и скрытых установок, формирование новых организованностей сознания (именно поэтому здесь впервые образуется интеллектуальный, мировоззренческий, волевой ресурс, без которого всякий проект останется «бумажным»).

По мнению В.И. Слободчикова, второй шаг реализации проекта связан с выращиванием жизнеспособной общности людей, которые уже были участниками концептуализации проектной идеи, а теперь становятся ее реализаторами. Такая общность не может быть симбиотической (эмоционально-чувственной) или клубной (капризно-вкусовой), прежде всего, она должна быть позиционной общностью, где каждый является собственником своей профессиональной деятельности, «прозрачной» по своим целям и устройству для каждого другого. Только в этом случае возможны деятельностная кооперация, становление коллективного субъекта (автора, хозяина) – носителя программы реализации инновационного проекта и формирование, таким образом, организационного ресурса – основы подлинно практического преобразования самого образования. Третий шаг реализации проекта – институализация сложившейся профессионально-деятельностной общности участников проекта в виде конкретных социальных организованностей (команд, коллективов, ассоциаций), которые оказываются живой субстанцией движущегося образовательного проекта. В общем, можно сказать, что в концепции проектирования, предлагаемой В.И. Слободчиковым, представ-

лена динамика образования коллективного субъекта, его формирования от появления замысла, идеального плана деятельности до создания некоторой особой организованности, сообщества. Вместе с тем во всех представленных концепциях становление субъекта совместной деятельности в проектировании рассматривается как один из результатов и, можно сказать, как необычный результат проектирования.

В центре исследовательского внимания находятся разработка и реализация проекта. Поэтому вопрос эффективного проектирования – это такая постановка задач его организации, когда эти задачи понимаются и принимаются участниками проектирования. При этом определяется и собственная позиция каждого участника в совместной деятельности по реализации проекта. В этом случае участники проектирования становятся ресурсом проектирования: присваивают его цель, определяют собственную позицию по отношению к способам ее достижения. Следовательно, субъект совместной деятельности рассматривается с точки зрения его использования для изменения качества образования.

Но поскольку нас интересуют прежде всего образовательная сторона и возможности проектирования для образования субъекта совместной деятельности, мы разрабатываем концепцию образовательного проектирования. В рамках данной концепции устанавливается и обосновывается связь между проектированием и становлением субъекта совместной деятельности, что образование субъекта совместной деятельности является целью и основным результатом образовательного проектирования. При этом совместная деятельность выступает предметом проектирования и изменения для самих участников совместной деятельности [6].

В концепции педагогики совместной деятельности, как мы отмечали, в качестве фундаментального противоречия образования рассматривается противоречие между функциональной редукцией участников совместной деятельности, возникающей из-за «приписанности» к образовательному учреждению, и их личным участием во взаимодействии. Разрешение этого противоречия и обеспечивает образование субъекта совместной деятельности и субъектной позиции всех участников этой деятельности. Но для разрешения этого противоречия необходимо, чтобы **совместная деятельность стала для ее участников предметом образования и проектирования**. Образовательное проектирование как раз и характеризуется тем, что совместная деятельность, ее содержание, формы становятся предметом образования и проектирования самих участников совместной деятельности. А результат проектирования оценивается по становлению и качеству субъекта совместной деятельности и образованию позиции субъекта образования.

В своих исследованиях мы показываем, что проектирование важно не только для преобразования системы и действительности образования, намного важнее то, насколько сама совместная деятельность попадает в предмет преобразования и образования в процессе проектирования. Нами обоснованы представления об этапах образовательного проектирования, которые связаны не только с вовлеченностью участников совместной деятельности в изменение качества этой деятельности и образованием субъекта проектирования и совместной деятельности. Мы показываем, что субъектом проектирования совместной деятельности может быть учебная, проектная группы, проектная команда и образовательное сообщество.

Содержанием образовательного проектирования является совместная выработка участниками проекта целей, задач, форм совместной деятельности, что обеспечивает повышение влияния каждого участника этой деятельности на ее содержание и тем самым на собственное образование. В экспериментальной

работе образовательное проектирование рассматривается нами как средство участия взрослых и детей в создании образовательного пространства школы, образовательного сообщества и собственных траекторий образования участников совместной деятельности в этом пространстве. Поэтому мы видим реальные перспективы и большие возможности концепции педагогики совместной деятельности и образовательного проектирования для решения проблем общего образования и профильного обучения в общеобразовательной школе, а также для решения проблем профессионального становления в высшей школе. Ведь в рамках формируемого нами подхода к решению проблемы субъекта образования образование становится доступным для самих участников образовательного процесса и вместо системы образования начинает обсуждаться понятие образовательной реальности, в создании которой принимают участие субъекты совместной деятельности [8], а способом построения образовательной реальности является образовательное проектирование [6].

Литература

1. Балабанов П.И. Методологические проблемы проектной деятельности. Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1990.
2. Громыко Ю.В. Проектирование и программирование развития образования. М., 1996.
3. Джонс Дж.К. Методы проектирования: Пер. с англ. 2-е изд., доп. М.: Мир, 1986. 326 с.
4. Лазарев В.С., Мартиросян Б.П. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия // Педагогика. 2004. № 4. С. 11–21.
5. Леонтьев Д.А. Смысловая координация и трансформация смыслов в совместной деятельности // Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 1999. 487 с.
6. Малкова И.Ю. Проектное содержание совместной деятельности: как и для чего оно образуется // Школа совместной деятельности: изменение содержания образования в развивающейся школе. Кн. 3. / Под ред. Г.Н. Прохунтовой, Е.Н. Ковалевской. Томск: ТГПУ, 2001. С. 31–44.
7. Петрова Г.И. Философская антропология и антропологическая проблематика в философии: Учеб. пособие. Томск: НТЛ, 2002. 160 с.
8. Прохунтова Г.Н. Педагогика совместной деятельности: смысловые контексты и образовательная реальность // Школа совместной деятельности: разработка образовательных программ в развивающейся школе / Под ред. Г.Н. Прохунтовой. Томск: Дельтаплан, 2002. С. 4–17.
9. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. Сер. Материалы для педагогических размышлений. Вып. 2. Биробиджан: БГПИ, 2003. 160 с.
10. Субъект, личность и психология человеческого бытия / Под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябикиной. М.: Институт психологии РАН, 2005. 348 с.

THE PROBLEM OF COOPERATIVE ACTIVITY SUBJECT IN EDUCATIONAL PROJECTING

I.Y. Malkova, G.N. Proxuntowa (Tomsk)

Summary. The problem of cooperative activity subject in various socio-psychological research is studies in the article. The factors of cooperative activity subject forming are detected. Psychological and educational conditions of cooperative activity subject development in supervision and education are revealed. The difference of technical and educational projecting as factors of forming of the subject of projecting and education is shown.

Key words: subject, cooperative, activity, education, projecting, project supervision.