

## ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКИЕ РАКУРСЫ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Главной задачей современного высшего образования выступает общественно-востребованная необходимость формирования и развития не просто профессионала, но и человека высокой интеллектуальной, духовной культуры. Умеющего принимать ответственные профессионально-жизненные решения на основе высокого уровня владения навыками аналитико-рефлексивного, критического мышления. Знающего методологию и умеющего применять методы, выстраивать оптимальные стратегии и тактики этически ориентированного диалогового взаимодействия с другими людьми.

Результаты исследования показали, что одним из направлений продуктивного решения обозначенной проблемы выступает педагогическая реализация возможности усиления эпистемологических оснований проектной деятельности студентов современного университета, связанных с проектно-эпистемическими векторами порождения и употребления знания, проектно-ориентированными эпистемическими технологиями личностного развития обучающихся современной высшей школы.

Теоретико-методологической основой подобной реализации выступает фактор глубинной взаимосвязи эпистемологических, проектных и педагогических характеристик современного образовательного процесса высшей школы в содержательно-смысловом сопряжении категорий «проблемности» и «реальности». Это способствует формированию востребованного современным обществом человека, готового и способного жить в ситуациях неопределенности, когда знания достаточно быстро устаревают, умеющего самостоятельно мыслить, анализировать, обобщать, делать выбор, добывать и творчески применять знания в созидательных интенциях проектного преобразования действительности и самого себя.

**Ключевые слова:** эпистемология, проектность, проблемность, педагогическое проектирование, реальность, проектное становление личности студента.

XXI век – век информационного, постиндустриального общества, которое характеризуется в первую очередь тем, что базисом современной экономики является «последовательное возрастание роли знания и информации» (Н.В. Чекалева) [29]. Знания становятся ключевым конкурентным преимуществом личности, организации, общества, выступают «осевым принципом» нового типа общественного устройства, творческой основой высоких технологий (В.И. Богословский, Е.Н. Глубокова, А.М. Новиков) [3, с. 5], [23, с. 25].

Основными признаками современных общественных трансформаций, являются информатизация, интеллектуализация, инновационность, которые приводят к усилению в социально-экономической жизни общества нестабильности, динамичности, нелинейности, нарастанию дисбалансов и противоречий, поэтому современным обществом востребованы люди, готовые и способные жить в ситуациях неопределенности, когда знания достаточно быстро устаревают, т. е. умеющие самостоятельно мыслить, анализировать, обобщать, делать выбор, способные добы-

вать и творчески применять знания (Ю.А. Коваленко, Л.Л. Никитина) [13, с. 229].

Отвечая запросам общества, меняется основная цель образования, которая теперь заключается не столько в знаниевой подготовке, соотносимой с процессом получения человеком готового знания, а понимается как средство и среда самореализации и саморазвития личности, обеспечения условий для ее ценностного, интеллектуального, культурного, творческого и конкурентоспособного развития [13, с. 229], формирования критического («нестандартного») (Э. Боно) [4], эволюционного (Н.Н. Моисеев) [21] мышления, что с необходимостью актуализирует эпистемологическую проблематику в культуре формирующегося «общества знаний» (В.А. Лекторский) [17, с. 1] и, прежде всего, в сфере образования, направленной на «обновление» деятельностных (мыследеятельностных) «способов работы со знанием» обучающихся в методической акцентуации «метапредметного теоретизма»: умение «осознавать ограничения дисциплинарных полей знаний», «постигать не только то, что известно, но и то, что неизвестно», продуктивно осваивая

расширяющуюся когнитивную область «знания о незнании» (Н.В. Громыко) [7, с. 3, 4, 15].

Сегодня в теоретико-методологической и практической плоскости идеалов и идей «мыследеятельностной педагогики» (Ю.В. Громыко, Н.В. Громыко, П.Г. Щедровицкий) на передний план образовательной работы выходит обучение принципиально новым, эпистемическим технологиям работы со знаниями: человек (обучающийся, школьник, студент) должен не просто что-то помнить, он должен, призван обстоятельствами времени, понимать, как возникает знание и каким образом оно может быть использовано (Л.В. Голубцова, М.В. Половкова) [22, с. 207].

Одним из направлений практической реализации обозначенных положений мыследеятельностной педагогики, особенно актуальных в условиях информационно насыщенной образовательной среды профессионально-личностного развития обучающихся, является создание принципиально новых образовательных модулей/структур – *эпистемотек*, своеобразных информационных «надстроек» над уже имеющимися образовательными сайтами и Интернет-ресурсами.

Как отмечают исследователи, в отличие от других информационно-образовательных порталов, эпистемотека задает совершенно новую фокусировку: проектно-ориентирует обучающихся на освоение новых способов работы со знанием, осуществляя проведение границ между известным и неизвестным и, таким образом, предоставляет знание об устройстве предметного знания как метазнания, «знания о незнании», в каких бы предметных формах оно ни существовало [22, с. 236].

В содержательной плоскости эпистемотеки создается *банк проблем*, над которыми сегодня бьется все человечество [22, с. 207]. В гносеологическом контексте «эпистемологических смыслов» «проблемная ситуация» выступает началом проектно-исследовательского поиска и фактом «объективного состояния научного знания», а сама *проблема* понимается как «особая форма знания», «структурная единица научного знания» которая, «наряду с собственно дискуссионными, полемическими функциями», рассматривается как «следствие рассогласования, противоречия и неполноты знания» или, собственно, как «знание о незнании» (Л.А. Микешина) [20, с. 258, 259, 261].

В настоящее время образовательный процесс **в высшей школе** рассматривается как форма нелинейного, индивидуально-ориентированного, вариативного взаимодействия (Н.С. Макарова, А.В. Тимова) [19], [26], осуществляемого в проектно-средовых условиях гуманитарного сопровождения и поддержки (Л.Н. Бережнова) [8] и направленного на приумножение интеллектуального (человеческого, знаниевого, интеллектуального) капитала личности с целью его дальнейшего эффективного использования в созидательной деятельности (В.И. Богословский, Е.Н. Глубокова; Н.В. Чекалева) [3, с. 6, 29].

В утверждающихся ориентирах компетентностного подхода существенно трансформируется образовательно-педагогический *функционал вузовского преподавателя*, возрастают требования к его дидактической компетентности, в частности, в аспекте сопровождения познавательной деятельности студентов в информационно-образовательной среде с использованием приемов технологии развития критического мышления, проблемных вопросов и заданий [19, с. 192], что выходит на качественный уровень владения педагогом технологиями организации *проектной*, творческой, научно-исследовательской деятельности обучающихся в личностно-развивающем пространстве группового взаимодействия и интерактивного общения (модерации), критического мышления, проблемного и рефлексивного обучения, метапознавательной деятельности [29].

Отсюда проистекают проблемно-эпистемологические основания проектной деятельности (проектности) образовательных субъектов, равно как и обосновывается проблемная проектность эпистемических технологий личностного развития обучающихся высшей школы.

Эпистемологическая категориальность «проблемности» сопряженно присутствует в содержательно-смысловых основаниях проектной, в том числе, образовательно-педагогической, деятельности, поскольку:

1. Выступает эвристическим базисом исходной, *концептуально-целевой* стадии проектирования, связанной с «выявлением противоречия, *проблемной* ситуации» (Л.О. Кочешкова) [14, с. 10], определением замысла (проблемы, задачи) (И.И. Мазур) [28, с. 20], равно как и с пониманием современного проектирования в статусе «универ-

сального способа постановки и решения *проблем*» в любых сферах жизнедеятельности (В.С. Лазарев) [16, с. 292], поскольку каждый новый проект принципиально инновационен, т. е. всегда создается под решение той или иной актуальной задачи, *проблемы* (В.В. Лушиков) [18, с. 84]. Кроме того, важнейшим целевым вектором в области «проектирования сложных систем» является «поиск, планирование и реализация изменений» предназначенных для «ликвидации проблем», преодоления трудностей, «мешающих» прогрессивному развитию системы (Ф.И. Перегудов, Ф.П. Тарасенко) [24, с.5].

2. Соотносится с «*проблематизацией*» как важнейшим этапом проектирования («рефлексия, проблематизация и поиск решения») (П.Г. Щедровицкий) [31], прогностически связанным с реализацией принципа «выявления противоречий» и выводящим когнитивную результативность проектности на сущностные характеристики собственно «*методологического* знания» как знания о «целесообразной деятельности в той или иной предметной области, приводящей в конечном итоге к оптимальным, наиболее продуктивным результатам» (Б.С. Гершунский) [6, с. 228].

3. Связывается с созданием образовательных условий для развития у взрослеющего человека готовности к свободному и ответственному выбору через *проблематизацию* своей позиции по отношению к миру и самому себе [30, с. 5] как «мысленно предвещающий анализ какой-либо *проблемы*, затруднения или успеха, в результате которого возникает *осмысление проблемы*, рождаются новые перспективы их разрешения» (С.В. Кривых) [15], в том числе, *эпистемологически* центрированным путем реализации возможности раскрыть (через «проектирование и обучение»), почему «вообще существует та или иная проблема», попытаться ее устранить через небезразличную соучастность максимального полного «включения себя» в проблему и, тем самым, изменения *взгляда* на себя, на других, на «общество» не как на фиксированные «вещи», а как на *живые, способные к развитию существа* (Дж.К. Джонс) [10, с. 34].

4. Отражает основные смыслы включения обучающихся в проектную деятельность, связанные с развитием интеллектуальных способностей познавать изменяющийся мир и решать практические *проблемы* жизнедеятельности»:

«нет проблемы – нет проекта» (В.С. Лазарев) [16, с. 295, 302].

5. Раскрывает практико-реализационные векторы компетентностного развития личности в образовании: в аспекте возможности установления связи между знанием и ситуацией компетенция понимается как способность найти, обнаружить процедуру (знание и действие), подходящую для решения *проблемы* (С.Е. Шишов, В.А. Кальней) [34, с. 74]; отсюда компетенция – это действия человека, понимание *проблемы*, анализ, поиск решения и деятельность по решению *проблемы* и достижению результата» (Н.Ф. Ефремова) [11, с. 19].

В деятельностном статусе *способа* развития образовательной системности *проектирование* соотносится с обоснованием «поля *проблематизации*» по выработке целевых смыслов педагогической (проектной) деятельности с целью способствования практическому переводу (побуждению) образовательной системы в инновационную устойчивость «режима развития» (В.С. Безрукова) [1, с. 56], продуцирует возможность ее *реального, практического* перехода от «ситуации с проблемой» к ситуации «желаемого будущего» (В.И. Слободчиков) [25, с. 126].

Подобная эпистемически-проблемная сопряженность проектности и педагогичности является возможной, поскольку:

– логика процесса *педагогического* проектирования **предполагает**: анализ развития педагогической ситуации и формулировку *проблемы*, а также выдвижение идей в рамках определенной системы ценностей и подходов, которые могут способствовать разрешению противоречий и *проблем* (А.Н. Дахин) [9];

– сущность педагогического проектирования состоит в выявлении и анализе педагогических *проблем*, причин их возникновения, построении ценностных основ и стратегий проектирования, определении целей и задач, поиске методов и средств реализации педагогического проекта (А.И. Богатырев, И.М. Устинова) [2]; осуществление «*проблемного* анализа жизнедеятельности школы» и «выработка проектной идеи развития» (В.А. Ясвин) [34, с. 39]; осознание и установление новых связей между теми или иными компонентами педагогического процесса, которые могут способствовать разрешению существующей актуальной *проблемы* (Н.О. Яковлева) [33, с. 108];

– в этимологически центрированных истоках своего возникновения (вторая половина XIX века, Дьюи/Килпатрик) метод проектов назывался «методом *проблем*», поскольку обучение должно было происходить «в процессе разрешения учеником заинтересовавшей его *проблемы*», т. е. строиться на интересах обучающихся и являться «эффективным средством формирования нужных обществу *моральных* качеств» [12, с. 111].

Онтологически значимые сопряжения эпистемологии и проектности (проектной деятельности) располагаются не только в объединяющем ракурсе *проблемности*, но и в практико-ориентированной плоскости *реальности*, или «потентности» и «возможности», по определению М.Н. Эпштейна.

Согласно точке зрения ученого, познавательные или эпистемические модальности человеческого бытия, предельно субъективированные личностно значимыми («бытийными») переживаниями «возможности» знания – «предположение и сомнение, очевидность и неочевидность, уверенность и неуверенность», вплоть до сверхсильных интенций «веры и мудрости», образуются сочетанием предикатов «мочь» и «знать», т. е. возникают на пересечении эпистемологии и потенциологии («теории можествования»), в содержательно-смысловой плоскости которого (пересечения) рассматривается практико-результатирующая, вопросно-задачная проблематика соотношения «знания и веры, разума и откровения, теории и гипотезы, опыта и интуиции, достоверности и свидетельства, эмпирических и вероятностных моделей в науке и культуре, в средствах информации и коммуникации» (М.Н. Эпштейн) [32, с. 21, 287, 296, 297, 288, 320].

Это тем более значимо в мировоззренческо-культурных реалиях наступившего века, в философском измерении отличающегося становлением в рамках концепции «неклассической рациональности» *новой* онтологической парадигмы, обращенной к обоснованию представлений о бытии как «потенциально возможном» и проистекающем отсюда *предельно проектном* понимании личности как «возможности самой

себя», не исчерпываемой любыми формами самореализации (М.Н. Эпштейн, Г.Л. Тульчинский) [27, с. 15], [32].

Тем самым потентно-центрированные (знаниевые, идеальные) *эпистемические* модальности человеческого бытия глубинно связаны с *онтическими* (предельно жизненными) характеристиками проектной деятельности, проектирования, которое выступает своеобразным «упражнением по *материализации* мысли» (П.Г. Щедровицкий) [31], «интеллектуально-самостоятельным и универсальным видом деятельности по созданию реальных объектов (и эффектов) с *заданными* качествами» (О.И. Генисаретский) [5], поскольку проектировщики «всегда вынуждены считать *реальным* то, что существует лишь в воображаемом будущем, и искать пути *претворения в жизнь* предвидимых объектов» (Дж.К. Джонс) [10, с. 49].

Именно в проектировании происходит «перенос субъективной реальности в объективную, идеи соединяются с чаяниями, а наука открывается человеку как призыв к деятельности» (И.Г. Шендрик) [30, с. 4], а потому «основной смысл» включения обучающихся в проектную деятельность – это «развитие их интеллектуальных способностей познавать изменяющийся мир и решать практические проблемы жизнедеятельности» (В.С. Лазарев) [16, с. 295].

Таким образом, усиление эпистемологических оснований проектной деятельности студентов современного университета, связанных с проектно-эпистемическими векторами порождения и употребления знания, проектно-ориентированными эпистемическими технологиями личностного развития обучающихся, будет способствовать продуктивному решению актуальной задачи современной высшей школы – формированию человека высокой интеллектуальной, духовной культуры, высокого уровня владения навыками аналитико-рефлексивного, критического мышления, умеющего принимать ответственные профессионально-жизненные решения в созидательных интенциях проектного образа бытия.

05.09.2016

**Список литературы:**

1. Безрукова, В.С. Педагогика. Проектная педагогика: Учеб. пособие для инженер.-пед. ин-тов и индустр.-пед. техникумов / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.
2. Богатырев, А.И. Теоретические основы педагогического моделирования: сущность и эффективность [Электронный ресурс] / А.И. Богатырев, И.М. Устинова. – Режим доступа: [http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2\\_bogatyrev%20a.i.doc.htm](http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_bogatyrev%20a.i.doc.htm)

3. Богословский, В.И. Управление знаниями в образовательном процессе современного университета: Научно-методические материалы / В.И. Богословский, Е.Н. Глубокова. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008. – 288 с.
4. Боно, Э. Нестандартное мышление / Э. Боно. – Минск.: ООО «Попурри», 2006. – 272 с.
5. Генисаретский, О.И. Деятельность проектирования и проективная культура (Предисловие к неизданной книге о проектной культуре 1994 г.) [Электронный ресурс] / О.И. Генисаретский. – Режим доступа: [http://www.ckp.ru/biblio/g/gen/gen\\_project\\_culture.htm](http://www.ckp.ru/biblio/g/gen/gen_project_culture.htm)
6. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.
7. Громыко, Н.В. Деятельностная эпистемология и проблема трансляции теоретического знания в образовательной практике : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.01 / Громыко Нина Вячеславовна. – М., 2011. – 51 с.
8. Гуманитарная миссия сопровождения проектной деятельности в многонациональном образовательном пространстве: Учебное пособие / Под общей ред. проф. Л.Н. Бережновой. – СПб., 2008. – 141 с.
9. Дахин, А.Н. Моделирование в педагогике / А.Н. Дахин // Идеи и идеалы. – 2010. – №1(3). – Т. 2. – С. 11–20.
10. Джонс, Дж.К. Методы проектирования / Дж.К. Джонс ; пер. с англ. Т.П. Бурмистровой, И.В. Фриденберга. – 2-е изд., доп. – М.: Мир, 1986. – 326 с.
11. Ефремова, Н.Ф. Формирование и оценивание компетенций в образовании: монография / Н.Ф. Ефремова. – Ростов н/Д: Аркол, 2010. – 386 с.
12. Зиангирова, Л.Ф. Ретроспективный анализ феномена метода проектов в зарубежной и отечественной педагогике / Л.Ф. Зиангирова // Вестник Башкирского университета. – 2007. – №2. – Т. 12. – С. 111–114.
13. Коваленко, Ю.А. Проектная деятельность студентов в образовательном процессе вуза / Ю.А. Коваленко, Л.Л. Никитина // Вестник Казанского технологического университета. – 2012. – №20. – Т. 15. – С. 229–231.
14. Кочешкова, Л.О. Технология управления инновационной деятельностью в образовательном учреждении: Методические рекомендации для руководителей образовательных учреждений / Л.О. Кочешкова; под ред. проф. В.В. Судакова. – Вологда: Изд. центр ВИРО, 2005. – 44 с.
15. Кривых, С.В. Методическая система развития рефлексивных умений школьников в процессе приобщения их к методам научного познания / С.В. Кривых // Решение задач концепции модернизации российского образования: Сборник научных трудов. – СПб.: ИОВ РАО, 2006. – С. 39–43.
16. Лазарев, В.С. Проектная деятельность в школе: неиспользуемые возможности / В.С. Лазарев // Вопросы образования. – 2015. – №3. – С. 292–307.
17. Лекторский, В.А. Эпистемология, наука, жизненный мир человека / В.А. Лекторский, С.А. Кудж, Е.А. Никитина // Вестник МГТУ МИРЭА. – 2014. – №2(3). – С. 1–12.
18. Лушиков, В.В. Содержание проектировочной компетенции педагога / В.В. Лушиков // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2012. – №26. – С. 82–86.
19. Макарова, Н.С. Отражение изменений образовательного процесса вуза в деятельности преподавателя / Н.С. Макарова // Теория и практика общественного развития. – 2014. – №2. – С. 191–194.
20. Микешина, Л.А. Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования : учеб. пособие / Л.А. Микешина. – М.: Прогресс-Традиция : МПСИ : Флинта, 2005. – 464 с.
21. Моисеев, Н.Н. Восхождение к разуму. Лекции по универсальному эволюционизму и его приложениям / Н.Н. Моисеев. – М.: Атомиздат, 1993. – 175 с.
22. Московская Школа будущего: Альбом // Сост. и общ. ред. Л.В. Голубцова, М.В. Половкова. – М.: Пушкинский институт, 2007. – 360 с.
23. Новиков, А.М. Постиндустриальное образование / А.М. Новиков. – М.: Издательство «Эгвес», 2008. – 136 с.
24. Новиков, А.М. Образовательный проект (методология образовательной Деятельности) / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: Эгвес, 2004. – 120 с.
25. Слободчиков, В.И. Очерки по психологии образования / В.И. Слободчиков. – Биробиджан, 2005. – 272 с.
26. Тимова, А.В. Нелинейный образовательный процесс как условие самоуправления знаниями студентов вуза [Электронный ресурс] / А.В. Тимова // Педагогические науки. – 2014. – №19. – Режим доступа: <http://novainfo.ru/article/1951>
27. Тульчинский, Г.Л. Возможное как сущее / Г.Л. Тульчинский // М.Н. Эпштейн. Философия возможного. – СПб.: Алетей, 2001. – С. 7–24.
28. Управление проектами : учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности «Менеджмент организации» / И.И. Мазур [и др.] ; под общ. ред. И.И. Мазура и В.Д. Шапиро. – 6 е изд., стер. – М.: Издательство «Омега Л», 2010. – 960 с.
29. Чекалева, Н.В. Изменения в деятельности преподавателя педагогического вуза в контексте инновационного образования [Электронный ресурс] / Н.В. Чекалева // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электрон. науч. журн. – СПб., 2011. – ART 1643. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2011/1643.htm>
30. Шендрик, И.Г. Проектирование образовательного пространства субъекта учебно-профессиональной деятельности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Шендрик Иван Григорьевич. – Екатеринбург, 2006. – 41 с.
31. Щедровицкий, П. Г. Лекция о пространстве проектирования [Электронный ресурс] / П.Г. Щедровицкий. 15 июля 2001 г. – Режим доступа: <http://www.shkp.ru/lib/archive/second/2001-1/7>
32. Эпштейн, М.Н. Философия возможного / М.Н. Эпштейн. – СПб.: Алетей, 2001. – 334 с.
33. Яковлева, Н.О. Теоретико-методологические основы педагогического проектирования: монография / Н.О. Яковлева. – М.: Информационно-издательский центр АТиСО, 2002. – 239 с.
34. Ясвин, В.А. Экспертно-проектное управление развитием школы / В.А. Ясвин. – М.: Сентябрь, 2011. – 176 с.

#### **Сведения об авторах:**

**Каргапольцев Сергей Михайлович**, профессор кафедры общей и профессиональной педагогики  
Оренбургского государственного университета, доктор педагогических наук  
460018, г. Оренбург, пр-т Победы, 13, e-mail: smkar1@yandex.ru  
**Чарикова Ирина Николаевна**, доцент кафедры информатики  
Оренбургского государственного университета, кандидат педагогических наук  
460018, г. Оренбург, пр-т Победы, 13, e-mail: imic@bk.ru