

В качестве методологических ориентиров и экзистенциалий человеческого бытия *самотождественность* и *самотрансценденция* представляют в изучении, постижении, воспитании человека две его стороны – *внешнюю* и *внутреннюю*, что определяет проблематику, условно обозначаемую в педагогической литературе как *мир человека и человек в мире*. Они, как и «духовность», «творчество», «свобода», могут и должны быть педагогически интерпретированы вплоть до конкретных форм воспитательной работы, которые в парадигме, ориентированной на человека, суть способы, модусы бытия. То есть они должны быть интерпретированы не в поле методологии, отвечая на вопрос «Что делать, чтобы состоялся человек, то или иное его сущностное качество?», а в поле онтологии, давая ответ на вопрос «Как жить, чтобы состояться, чтобы не упустить возможность подлинного бытия?».

(Продолжение в следующем номере.)

Литература

1. Бердяев Н.А. Экзистенциальная диалектика божественного и человеческого // О назначении человека. М., 1993. С. 310 – 374.
2. Самохвалова В.И. Контуры постдействительности // Полигнозис. 1999. № 2. С. 20 – 37.
3. Мамардашвили М.К. Проблема человека в философии // О человеческом в человеке. М.: Политиздат, 1991. С. 8 – 21.
4. Мойсеев Н.Н. Идеи естествознания в гуманитарной науке // Человек. 1992. №2. С. 5 – 16.

Methodologies synthesis as a system of methods permitting to see a person without reductions and simplifications. Part 1

There is revealed the specificity and logic of categorical modelling with regard to the education theory and practice, substantiated the possibilities and limits of the systems approach in human integrity comprehension as a subject and chief goal of education, considered the potential of hermeneutic approach in the research of educational range of problems. From the position of ontological pedagogy there is revealed the pedagogical sense of the category "person".

Key words: *person, categorical modelling, systems approach, existentiality, integrity, pedagogical reflection.*

А.А. АРЛАМОВ
(Краснодар)

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОБЪЕКТОВ НА ОСНОВЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ (методологические проблемы)

Обосновывается необходимость методологического осмысления трансформации педагогических объектов на основе философской трактовки понятия «деятельность» и деятельностного подхода, что позволяет уточнить содержание понятий «педагогический объект», «трансформация педагогических объектов»; выявляются типы преобразовательной деятельности в педагогической сфере.

Ключевые слова: *деятельность, деятельностный подход, междисциплинарная интеграция, педагогический объект, трансформация педагогических объектов.*

Понятие «педагогический объект». Педагогическая деятельность ассоциируется у многих людей с воспитанием ребёнка в школе или семье. Специалисты непедагогической профессии к подобным представлениям добавят подготовку, переподготовку, повышение квалификации. Это вполне справедливо. Общее для этих представлений в том, что педагогика как наука изучает, образно говоря, то, «что происходит в классной комнате». Однако сегодня она вышла за её пределы. Потребность в умении конструировать педагогическое влияние в одинаковой мере испытывают те, кто работает с детьми и взрослыми в медицине, управлении, в том числе государственном, законодательской деятельности, организации нововведений, производстве рекламы, средствах массовой информации, политике и других сферах. В этом убеждают «педагогические» просчёты и ошибки специалистов, работающих в перенасыщенных областях практики. Их последствия известны каждому – увеличивающиеся темпы роста девиантного поведения, «эрозия» нравственности, ущербность личностного и профессионального развития, межнациональные конфликты и др. Исследователи-педагоги и профессионалы-практики осознают потребность в педагогических знаниях, преобразующих практику и знания о преобразовании как

таковом, а также они отчетливо осознают их междисциплинарный характер.

Специфика современной науки – междисциплинарная интеграция. В сфере наук о человеке эти процессы особенно интенсифицируются и требуют переосмысления методологических ориентиров. В нашей стране общепринятым долгое время оставался деятельностный подход, однако в последние 20 лет его место и роль проблематизируются. В связи с этим встает вопрос: достаточна ли категория деятельности для описания, понимания и объяснения практики передачи социального опыта? Только ли в деятельности социализируется человек? [7]. Ведь именно «деятельность» является одной из основных категорий, лежащих в основании современной педагогической науки. Именно здесь и должны выработываться искомые элементы методологического фундамента педагогики. И мне кажется, что многие понятийные трудности проистекают как раз из узкопсихологического истолкования категории деятельности в современном научно-педагогическом сообществе. Поэтому сегодня все чаще и чаще ученые-педагоги пытаются расширить содержание понятия «деятельностный подход» за счет дополнений. В результате возникают методологические новообразования: «лично-деятельностный», «компетентно-деятельностный», «системно-деятельностный», «коммуникативно-деятельностный», «когнитивно-деятельностный» подходы и др. Однако такое сведение разных понятий в одно не решает методологическую проблему педагогики как науки.

Дело в том, что при обосновании объекта педагогической науки практически все исследователи исходят из представлений о том, что *практика* передачи социального опыта от одного поколения к другому есть *чувственная практическая деятельность*, под которой в психологической науке понимается «активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности» [9]. Но такое понимание деятельности по передаче опыта не акцентирует важнейшие его составляющие: социокультурную, коммуникативную, ценностно-ориентированную. При «зауживании» понятия деятельности при психологической его интерпретации мы не учитываем такие аспекты человеческой активности, как ценности, общение, игра.

Такая трактовка деятельности предполагает сложную разветвленную сеть научного знания, или, говоря иначе, междисциплинарную интеграцию, что влечет за собой необходимость выделения особого вида интегративной деятельности в педагогике – педагогического менеджмента. Действительно, наряду с уже известными научными дисциплинами, возникшими на пересечении психологии и педагогики, социологии и педагогики, психофизиологии и педагогики, в настоящее время активно формируется управленческая педагогика [7, с. 178 – 204]. Для неё, как для становящейся области знания, проблема трансформации педагогического объекта при использовании психологического знания является значимой и актуальной. Методологический интерес к ней обусловлен тем, что выявленные подходы в процессе её разработки могут быть полезными в решении проблем связи педагогики с другими науками. Методологический анализ опыта применения психологических знаний в педагогических исследованиях позволил В.В. Краевскому [4] выделить ряд методологических барьеров, возникающих в исследовательской практике и практике обучения при применении психологических знаний в исследовательской деятельности: смешение объектов педагогики и психологии; редукция научных основ педагогики к психологии; отождествление собственно процедуры применения психологических знаний в научной работе педагогом-исследователем и учителем в его практической деятельности. Для этого было важно осмыслить: что преобразуется в процессе конкретного педагогического исследования, каков состав преобразующей деятельности исследователя, каковы особенности контекстов функционирования психологического знания в педагогике. Поиск ответов на эти вопросы приводит к необходимости уточнения понятий «педагогический объект», «трансформация педагогических объектов» и др.

Педагогический объект противостоит субъекту предметно-практической, управленческой, преобразовательной и исследовательской деятельности как видам деятельности педагогической. Термином «педагогический объект» здесь обозначаются педагогические явления, педагогические факты, принципы, методы, формы, средства педагогического взаимодействия и т.п., на которые направлены указанные выше виды педагогической деятельности. Понятия «педагогический объект» и «объект педагогического влияния» не тождественны. Второе из них относится к сфе-

ре практико-педагогической деятельности, в контексте которой смысловое поле терминов «объект» и «субъект» ограничено. Понятие «объект педагогического влияния» указывает на то, от кого исходит и на кого направлено влияние. Педагогический объект – это средство педагогического влияния, но не само влияние.

Методологическим основанием распознавания педагогических объектов является присущая им всем особенная структура. Научно обосновано, что эта структура – инвариант множества всех педагогических объектов. Её состав общеизвестен: педагог как субъект влияния на образование ученика, ученик как субъект образования, цель образования, содержание образования, педагогическое взаимодействие как многообразие форм взаимовлияния педагога и ученика.

Педагогические объекты искусственны, поскольку они создаются человеком. Они не могут быть естественными даже в случае, когда педагогическое влияние как фактор развития человека возникает спонтанно. Прежде чем осуществить педагогическое действие, его субъект построит модель этого действия. Педагогические объекты, в свою очередь, могут быть представлены как системы и в то же время являются элементами педагогической действительности. Сама педагогическая действительность определяется как действительность, взятая в аспекте педагогической деятельности [3].

С позиции категории «опредмечивания – распредмечивания» педагогические объекты могут быть реальными и идеальными, например, урок в классной комнате и урок как форма педагогической деятельности, педагогическая среда развития ребёнка и её модель и т.д. Реальный педагогический объект принадлежит педагогической действительности, идеальный – сознанию как форме существования знания о реальном педагогическом объекте.

Идеальный педагогический объект представляется как конструктивная форма знания о реальном педагогическом объекте, как его «гомоморфный» образ. «Гомоморфный» потому, что знание о реальном педагогическом объекте всегда относительно. Различны и возможности человека в получении информации о педагогических объектах. «Материальный объект фиксируется посредством ощущений и не дан ему в рефлексии, тогда как гностический образ одного человека не доступен чувственному созерцанию другого человека, но дан ему самому в рефлексии» [2: 21].

Конструирование идеального педагогического объекта-системы и его описание предполагают определение принадлежащих ему элементов и их качественной характеристики, т.е. их сущности и содержания функций в педагогическом объекте-системе; установление связей между ними.

Трансформация педагогических объектов. Понятие «трансформация педагогических объектов» принадлежит ряду «развитие – преобразование – трансформация». Первичным, наиболее общим, понятием является «преобразование педагогических объектов». В наиболее общем представлении преобразование понимается как шаг в развитии педагогической практики. Понятие «преобразование педагогических объектов» можно отнести к числу базовых в педагогической науке, поскольку им обозначается широкий класс педагогических явлений. Педагогическая практика преобразуется ежедневно, преобразование неизбежно и объективно, даже когда педагог и не думает о нём. Существует и целенаправленное преобразование, когда содержание и педагогический процесс преобразуются сознательно. Педагогические системы также меняются с изменением целей и содержания образования и других своих компонентов.

Преобразуется и педагогическая наука. Изменяются её «образы», концепции, формы самопознания. Трансформируются способы и средства взаимосвязи педагогической науки и практики. Все существенные и несущественные изменения свойств педагогических объектов, спонтанные и целенаправленные, выражены в термине «преобразование». Понятие «преобразование» имеет различные смыслы в зависимости от того, в контексте какой педагогической деятельности оно рассматривается. Педагог-практик проектирует, конструирует, организует свою деятельность и деятельность ученика во взаимодействии. Он создаёт педагогический инструментарий, преобразуя педагогические объекты в контексте практической педагогической деятельности. Результат его педагогического влияния – новое состояние развития, образованности ученика как психологический продукт. Здесь преобразование понимается как решение педагогических задач на основе результатов педагогических исследований или собственных творческих находок, или опыта коллег [5]. Замечу, что первоначально в докторской диссертации Н.В. Кузьминой «Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности» (Л., 1965) были определены пять

базовых компонентов педагогической системы: педагогическая цель, учебная информация, средства педагогической коммуникации, учащийся, педагог. Затем их число увеличивается ввиду рассмотрения системы в контексте развития мастерства педагога, добавляются два базовых элемента – критерии оценки качества образовательной системы и последующая образовательная система, остальные сохраняют прежнее значение: цели образования, научная и учебная информация, средства образовательных коммуникаций, учащиеся, состав преподавателей [6]. По-видимому, есть свои особенности в преобразовании собственной учебной деятельности учеником, студентом, воспитательной деятельности родителей и т.д. Исходя из понятия «преобразование» в сфере педагогики, мы можем типизировать различные виды преобразовательной деятельности.

Педагог-менеджер вносит изменение в педагогические институции, изменяет на основе научных знаний (особенно экономики образования, менеджмента в образовании, психологии управления) содержание и способы реализации функций управления, преобразует собственную технологию управления педагогическим процессом. Здесь преобразование также можно представить как решение управленческо-педагогических задач на основе данных различных наук, синтезированных на основе деятельностного подхода в сфере педагогики. Результат преобразования – изменение профессионального сознания и технологии управления педагогическим процессом, а также возникновение неожиданных эффектов нововведений, причем не только положительных, но и отрицательных.

Педагог-организатор нововведений в разноразрядных педагогических системах осуществляет научно-методическую поддержку, управленческое и психологическое сопровождение обновления педагогической практики. Результат его деятельности – новые педагогические объекты в практике образовательных учреждений, изменение профессионального сознания педагогов, групповых и индивидуальных педагогических технологий. Возможны изменения в учебной деятельности школьников как профессиональной, в их поведении и сознании. В этом состоит дополнительный педагогический эффект преобразовательной деятельности. Еще раз хочу подчеркнуть, что, как правило, при оценке нововведений выявляют их «позитивные» стороны, однако, я думаю, должны просчитываться также и «негативные» их последствия. Любой педагог-

практик может привести тысячи примеров негативных последствий нововведений.

Педагог-исследователь анализирует педагогические объекты. Выдвигая и аргументируя гипотезы, он в ходе эксперимента создаёт новые педагогические объекты. Преобразование для него, в отличие от педагогов-практиков, выступает как средство построения гипотетической модели, научно предполагаемого педагогического объекта. Таков смысл преобразования в контексте педагогического исследования. В данном типе деятельности также происходит оценка эффективности нововведений, и также ее сводят к «позитивным» последствиям. Однако в данном типе деятельности для нас важно подчеркнуть другое: ее возможные негативные последствия, кажущиеся на первый взгляд незначительными (всего-то неточная «идеальная конструкция»...), оказываются разрушительными при внедрении этих моделей в педагогическую практику.

Представленные типы преобразовательной деятельности – особенные. Они различаются по целям, способам организации и средствам, масштабу и содержанию преобразований, статусу участников, степени новизны и значимости педагогических объектов как результатов преобразований. Однако все субъекты преобразований осуществляют одну и ту же процедуру: обособляют и структурируют педагогический объект, изменяют его, опираясь на знание, испытывают его в поисках желаемого эффекта. Инвариантность процедуры преобразований педагогических объектов перемещает саму процедуру в фокус методологического анализа.

Пре-образ-ование буквально – это изменение образа. Преобразование педагогических объектов, как отмечалось выше, рассматривается в контексте деятельностного подхода. Как деятельность, преобразование – это целостность действий: предварительное решение о преобразовании участка педагогической практики, принятие решения о проектировании и организации преобразований, построение новой модели преобразуемого участка педагогической практики, выявление показателей и построение критериев эффективности преобразований и качества их результата, разработка программы преобразовательных действий, реализация программы, определение качества результата преобразований, анализ преобразований и определение их эффективности.

Система обеспечения преобразовательной деятельности состоит из следующих элементов: информационное, организационное,

нормативно-правовое, финансовое, материальное, научное обеспечение, педагогическая поддержка и психологическое сопровождение нововведений, обратная связь [1]. Представление педагогического объекта как системы позволяет определить важный методологический принцип преобразования: изменение числа элементов или хотя бы одного элемента педагогического объекта-системы, или связи между ними приводит к изменению его свойств и формы.

Эта методологическая констатация требует от педагога-исследователя высокой ответственности за сконструированные модели, а следовательно, предъявляет повышенные требования к их логическому обоснованию. Одна из наиболее серьезных опасностей при формировании этих моделей состоит в заимствовании под задачи педагогики понятий и концепций из самых различных дисциплин без их методологического переосмысления.

Литература

1. Арламов А.А. Изучение опыта инновационной деятельности в сфере образования (подходы и технологии). Краснодар, 1995.
2. Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики: опыт педагогической когнитологии. Л., 1989.
3. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: современный этап. М., 2006.

4. Краевский В. В. Методология педагогики : пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары, 2001.

5. Методы системного педагогического исследования / под ред. Н.В. Кузьминой. Л., 1980.

6. Кузьмина (Головко-Гаршина) Н.В. Предмет акмеологии. СПб., 2002.

7. Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая. М., 2001. Гл. «Деятельностный подход: смерть или возрождение?».

8. Шепель В.М. Человеческая компетентность менеджера // Управленческая антропология. М., 2000.

9. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков и В. П. Зинченко. СПб., 2003. С. 135.

Transformation of pedagogical objects on basis of psychological knowledge (methodological problems)

There is substantiated the necessity of methodological comprehension of pedagogical objects transformation on basis of philosophic interpretation of the notion activity and activity approach that permits to specify the content of the notions "pedagogical object", "pedagogical objects transformation"; revealed the types of transforming activity in the pedagogical sphere.

Key words: *activity, activity approach, interdisciplinary integration, pedagogical object, pedagogical objects transformation.*

