

Волгоградский государственный
педагогический университет

Н. М. БОРЫТКО

В ПРОСТРАНСТВЕ
ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Монография

Волгоград
2001

ББК 74(03)

Б839

БОРЫТКО Николай Михайлович — канд. пед. наук, доц., докторант кафедры педагогики ВГПУ, зав. кафедрой воспитания и социально-педагогической работы Волгоградского государственного института повышения квалификации и переподготовки работников образования

Научный редактор:

СЕРГЕЕВ Николай Константинович — засл. работник высшей школы РФ, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., первый проректор ВГПУ, зав. кафедрой педагогики ВГПУ

Рецензенты:

Белозерцев Е. П., д-р пед. наук, проф.,
Зайцев В. В., д-р пед. наук, проф.,
Кузибецкий А. Н., канд. пед. наук, проф.

Борытко Н. М.

Б 839

В пространстве воспитательной деятельности: Монография / Науч. ред. Н. К. Сергеев. — Волгоград: Перемена, 2001. — 181 с.

ISBN 5-88234-481-6

Монография продолжает предыдущую работу автора «Пространство воспитания: образ бытия». В ней рассматривается вопрос о содержании воспитания как со-трансформации и воспитательной деятельности. Поскольку автор рассматривает воспитание как инновационную деятельность, особое внимание рассматривается исследовательскому подходу к воспитанию и способам его реализации в конструировании воспитательной деятельности, профессионально-педагогической подготовке, профессиональном саморазвитии педагога. Предлагаются методы исследования феномена воспитания, анализируется опыт исследований проблем воспитания.

Для студентов, магистрантов, аспирантов, работников методических служб учреждений образования и всех педагогов, исследующих проблемы воспитания.

ББК 74.03

ISBN 5-88234-481-6

© Н. М. Борытко, 2001

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	4
ВВЕДЕНИЕ ВОСПИТАНИЕ И КУЛЬТУРА: ИМЕТЬ ИЛИ БЫТЬ?.....	9
Сциокультурная природа воспитания: Бытие как предстояние	10
Восхождение к субъектности: Бытие как самостояние.....	15
ЧАСТЬ 1 БЫТИЕ КАК СО-СТОЯНИЕ: ВОСХОЖДЕНИЕ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	20
1.1 Деятельность и деятельностный подход.....	20
1.1.1 Категория деятельности в воспитании.....	21
1.1.2 Деятельность и ситуация.....	26
1.2 Воспитание как метадеятельность.....	32
1.2.1 Воспитание и активность: пространство деятельности	32
1.2.2 Воспитание как взаимодейтельность и общение	40
1.3 Воспитательное взаимодействие: двудоминантность воспитания.....	49
1.3.1 Результат воспитания	51
1.3.2 Цель и целеполагание в воспитательной деятельности	63
1.3.3 Принципы воспитания.....	75
1.3.4 Содержание воспитательной деятельности: преобразующее взаимодействие	79
1.3.5 Методы и организационные формы воспитательной деятельности. Диалог.....	85
2.1 Выбор методологических оснований конструирования воспитательной деятельности	101
2.2 Общая логика конструирования воспитательной деятельности	108
2.2.1 Моделирование процесса становления исследуемого феномена.....	109
2.2.2 Модель педагогических условий становления воспитательного феномена	112
2.2.3 Модель воспитательной деятельности.....	115
2.3 Этапы конструирования воспитательной деятельности.....	119
2.3.1 Разработка проекта воспитательной деятельности.....	120
2.3.2 Понимание воспитанника.....	128
2.3.3 Опытная работа	131
2.3.4 Проект воспитательной деятельности	134
2.4 Варианты проектирования.....	138
2.4.1 Осознание: от опыта к эксперименту.....	138
2.4.2 Осмысление: от ментального опыта через постижение педагогической реальности к эксперименту.....	147
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	151
ЛИТЕРАТУРА	153
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	169

ПРЕДИСЛОВИЕ

Человек — единственное животное, для которого собственное существование составляет проблему, которую он должен решить и которой он не может избежать.

Э. Фромм

Воспитание, возможно, наиболее традиционная и наиболее спорная область педагогики. Острота дискуссий здесь не ослабевает при переходе от теории к практике, и наоборот. Один из наиболее спорных вопросов — содержание воспитания. Причем разночтения начинаются уже с самого понимания категории «содержание» применительно к сфере воспитания. Если содержание образования — это ответ на вопрос «чему учить?» и, соответственно, оно представляется в большинстве случаев как «элементы социального опыта, накопленного человечеством» (Сорокин, 1988, с. 366), то с переходом к воспитанию утрачивает ясность даже сама постановка вопроса.

Так, в том же учебнике по педагогике¹, никак не определяя предмет обсуждения, авторы сразу же переходят к перечислению функций содержания воспитания и далее сводят его к направлениям коммунистического воспитания. Обходят молчанием вопрос о содержании воспитания и составители словаря «Коммунистическое воспитание»² так же, как не обсуждается он и в большинстве известных нам учебников.

Там же, где о воспитании говорится, содержание его определяется как «система знаний, убеждений, навыков, качеств и черт личности, устойчивых привычек поведения, которыми должны овладеть учащиеся в соответствии с поставленными целями и задачами» (Подласый, 1999, с. 27) или вообще как «часть общественного опыта поколений, которая отбирается в соответствии с поставленными целями развития человека и *в виде информации передается ему*» (Безрукова, 1996, с. 52. Курсив наш — Н.Б.).

Совершенно очевидно, что такое понимание содержания воспитания сводит его к образованию (обучению), да и то лишь частично охватывает его, поскольку, согласно классическим представлениям дидактики (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин,

¹ См.: *Педагогика*: Учеб. пособие для студ. пед ин-тов / Под. ред. Ю. К. Бабанского. 2-е изд., доп. и перераб. М.: Просвещение, 1988. 479 с.

² *Коммунистическое воспитание*: Словарь / Под общ. ред. Л. Н. Пономарева, Ж. Т. Тощенко. М.: Политиздат, 1984. 302 с.

В. В. Краевский) в содержании образования выделяются четыре вида опыта: *когнитивный* (знания), *деятельности* (умения и навыки), *креативный* (опыт творческой деятельности) и *эмоционально-ценностный* (опыт эмоционально-ценностных отношений)³. Таким образом, воспитание не просто сводится к обучению, но становится лишь его частью. На практике же оказывается, что часть эта — совершенно лишняя. Действительно, зачем заниматься тем, что и без того уже содержится в обучении. А между тем воспитание имеет свой предмет, следовательно, он реализуется в соответствующем содержании, которое не может быть сведено к содержанию образования.

Как известно, содержание — определяющая сторона целого, единство его частей, элементов, его свойств и связей, основная суть, количество чего-либо, находящегося в чём-то другом (Ожегов, Шведова, 1997; Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2000). Как философская категория «содержание» отражает предмет или явление и в этом отношении своим необходимым компонентом имеет структуру как внутреннюю упорядоченность, соотносится с категорией «формы» как способа существования содержания (Философский словарь, 1986, с. 434 — 435). Содержание представляет ведущую, определяющую сторону объекта, в том числе, очевидно, и воспитания.

В искусстве содержание — это многообразная действительность в ее эстетическом своеобразии, главным образом человек, человеческие отношения, жизнь общества во всей ее конкретности. В. М. Розин (1992) в своих рассуждениях приходит к мысли о построении судьбы как художественного творчества, характерного для людей искусства, которые часто планируют свою жизнь так, будто пишут поэму. Вслед за В. Ф. Ходасевичем Розин, к примеру, выделяет такие составляющие построения жизни как поэмы: образ себя как героя, сюжетную канву событий, трагедийность, неперенные переживания героя, возвышающие его над остальными и т. д. Принимая во внимание эти рассуждения, в бытийственном (онтологическом) плане содержание воспитания можно было бы определить аналогично содержанию произведения искусства как художественно отраженные явления жизни в их оценочном осмыслении. Синонимами такого толкования являются термины «идейно-тематическая основа», «смысл», «идея». Основные элементы содержания произведения искусства — его тема и идея. Тема раскрывает круг жизненных явлений, которые отражаются и осмысливаются в данном произведении. Идея выражает сущность воспроизводимых явлений и противоречий действительности, их образно-эмоциональную оценку с позиций эстетического *идеала*, подводя человека к определенным эстетическим, нравственным, политическим выводам.

³ См.: Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 186 с.

Правомерность того или иного толкования содержания воспитания, очевидно, во многом определяется пониманием его предмета, т. е. того, что подвергается изменению в процессе воспитания, на что направлен труд воспитателя, его профессиональная активность. Выяснению этого вопроса мы посвятили отдельное исследование⁴, что позволяет лишь вкратце остановиться во введении на основных его выводах, определяющих наши позиции в понимании воспитания. В данной книге основное внимание автора направлено на выявление содержания воспитания как профессиональной деятельности и способов реализации этого содержания, т. е. структуры воспитательной деятельности, логики ее проектирования.

В своём исследовании мы опирались на методологические идеи о воспитании, разработанные в трудах отечественных *философов* Г. С. Батищева, М. М. Бахтина, В. Библера, Л. П. Бугевой, М. С. Кагана, Ю. М. Лотмана, М. К. Мамардашвили, Г. Л. Смирнова, В. С. Соловьёва, Л. П. Станкевича, С. Л. Франка, П. Флоренского, В. А. Ядова и др.; *педагогов* Б. А. Битинаса, Е. В. Бондаревской, В. С. Ильина, В. А. Караковского, И. А. Колесниковой, В. В. Краевского, Б. Т. Лихачева, З. А. Мальковой, А. В. Мудрика, Л. И. Новиковой, Н. Ф. Радионовой, Н. К. Сергеева, В. В. Серикова, Н. Е. Щурковой и др.; *психологов* К. А. Абульхановой-Славской, Н. И. Анцыферовой, А. Г. Асмолова, Б. С. Братуся, В. Л. Доценко, В. П. Зинченко, В. Н. Мясищева и др. В них обстоятельно прослеживается зависимость воспитания от специфики общественных отношений, раскрываются типические черты личности, требования к воспитанию, вытекающие из объективных потребностей общества и развития индивидуальности человека.

Ряд важных выводов о характере соотношения воспитания и процесса социализации личности, раскрывающих природу этого педагогического процесса, содержат исследования А. А. Бодалева, В. В. Зеньковского, А. Г. Ковалева, Г. С. Костюка, В. А. Крутецкого, А. Н. Леонтьева, В. С. Мерлина, А. В. Мудрика, А. В. Петровского, К. К. Платонова, Д. Б. Эльконина. В них обосновывается определяющая роль воспитания в формировании личности, функция деятельности, как основы её развития.

Вместе с тем, для понимания исследуемого феномена в качестве *методологической основы* мы использовали идеи феноменологии (Э. Гуссерль, Л. Ландгребе, М. Мамардашвили, Э. Финк и др.) о смысловой жизни сознания; философской герменевтики (Х. Д. Гадамер, Г. Дильтей, П. Рикер, Ф. Шлеймахер и др.) об индивидуальности, ситуативности; рефлексивной философии (Г. Гегель, Р. Декарт, И. Кант), которая следует аристотелевской традиции созерцательного рационализма; экзистенциализма (Ж. П. Сартр, М. Хайдеггер, К. Ясперс) о человеке как проекте собственного бытия; философии культуры (М. М. Бахтин, В. С. Библер,

⁴ См.: *Борытко Н. М.* Пространство воспитания: образ бытия: Монография. Волгоград: Перемена, 2000. 225 с.

Й. Хейзинга) о диалогическом характере сознания; примененные в соответствии с принципами системно-структурного и синергетического подходов.

Теоретическую основу исследования составили идеи целостного подхода к изучению педагогического процесса (В. С. Ильин), с учетом достижений культурологической концепции воспитания и подготовки педагога к воспитательной деятельности (Е. В. Бондаревская), дидактики личностно ориентированного образования (В. В. Сериков), педагогики индивидуальности (О. С. Гребенюк). В работе сделана попытка в качестве основы анализа воспользоваться теорией межпарадигмальной рефлексии (И. А. Колесникова). Подготовка педагога к воспитательной деятельности базируется на концепции непрерывного педагогического образования проф. Н. К. Сергеева, под руководством которого в рамках большого исследовательского коллектива и проводится данная работа.

Категориально-понятийный аппарат исследования включает в себя понятия системного моделирования, системного анализа, системного проектирования воспитательной деятельности; категории воспитания, воспитательной системы и воспитательной технологии, культуры, ценностей, субъектности, личностного смысла, педагогического проекта, прогноза, целеполагания.

Эмпирические исследования проводились на базе гимназии № 1, лицеев № 5, 6, 8, 9 г. Волгограда, средней школы № 3 г. Котово Волгоградской обл., Детско-юношеского центра г. Волгограда и Ворошиловского районного Центра творчества и досуга г. Волгограда, Волгоградского государственного института повышения квалификации и переподготовки работников образования, математического и естественно-географического факультетов Волгоградского государственного педагогического университета, ряда других образовательных учреждений г. Волгограда и Волгоградской области.

Материалы и выводы, представленные в настоящем издании, — это плод размышлений и труда довольно большого исследовательского коллектива: студентов, магистрантов, учителей, воспитателей, педагогов дополнительного образования, методистов и руководителей образовательных учреждений, соискателей и аспирантов, работающих под руководством автора, его коллег (исследователей и практических работников).

Совместные поиски и обсуждение их результатов позволили сделать некоторые обобщения по вопросу понимания феномена воспитательной деятельности (см. ч. 1), а также по методике реализации исследовательского подхода в воспитании и теоретического исследования воспитательных проблем (см. ч. 2). В приложении приведены некоторые материалы, позволяющие упорядочить исследовательскую работу в русле рассматриваемых в книге подходов.

Особая благодарность нашим рецензентам Е. П. Белозерцеву, В. В. Зайцеву и А. Н. Кузибецкому за ряд ценных замечаний, а также научному редактору и руко-

водителю нашего исследования Н. К. Сергееву за неоценимую постоянную помощь и поддержку в наших исканиях.

Буду признателен за любые замечания и пожелания по поводу данного издания, а также с благодарностью рассмотрю предложения о сотрудничестве. Обращаться: borytko@mail.ru; <http://borytko.nm.ru>.

А в т о р

ВВЕДЕНИЕ

Воспитание и культура: иметь или быть?

Человеком стать — это искусство.

Н о в а л и с

Две кардинально противоположные жизненные позиции — позицию «иметь» и позицию «быть» — выделяет Э. Фромм (1990). Первая означает сведение смысла жизни к потреблению: «Я есть то, чем я обладаю». Вторая заключается в самом проживании взаимодействия с миром: «Я есть то, что со мной происходит». При первой человек центрируется на средствах существования. При второй — на содержании жизни. Именно это, бытийственное (или онтологическое) понимание воспитания все более упрочивается в современной педагогической науке и практике.

Отечественная культурно-педагогическая традиция, как считает Е. В. Бондаревская (1995, с. 11 – 12), свидетельствует о том, что на всех исторических этапах развития российского образования проблемам воспитания придавалось значение «вопросов жизни». Представление о воспитании связывалось с идеями служения Отечеству и личной свободы воспитуемых, «возбуждения у учащихся и учащихся уважения к человеческому достоинству и истине <...>, чтобы личность была одинаково неприкосновенна и в ребенке и во взрослом» (Пирогов, 1985, с. 117).

Анализируя различные подходы к определению категории «воспитание», мы обнаружили, что большинство авторов сходятся в том, что в воспитании одновременно выделяются три аспекта, которые кратко представлены в табл. 1.

Таблица 1

Аспекты рассмотрения воспитания

Автор	Аспекты рассмотрения воспитания		
С. Д. Поляков (1993, с. 55), выделяет «три круга значений» воспитания	«Широкий» — воспитание как социальный процесс передачи культуры от поколения к поколению	«Средний» — целенаправленное изменение психики в педагогическом процессе	«Узкий» — целенаправленное влияние на личность ребенка
А. В. Петровский (1982)	Адаптация	Индивидуализация	Интеграция
Е. В. Титова (1995, с. 43 – 44)	Социализация: философско-социологический, культурологический, социально-психологический	Как социальное (социокультурное) развитие человека: социально-психологический и психолого-педагогический ас-	Воспитательную деятельность (воспитательный процесс, его «внешняя» сторона): педагогический: теоретический,

Автор	Аспекты рассмотрения воспитания		
	и социально-педагогический аспекты	пекты	методологический, методический аспекты
Н. Е. Щуркова (1996, с. 365), определяет воспитание как систему профессиональной деятельности педагога, состоящую из трех ключевых моментов, выстраиваемых в гармоничном согласии с природой становления социальных отношений личности	«Воспитывающая среда»	«Осмысление мира и себя в этом мире»	«Воспитывающая деятельность»
И. А. Колесникова (1991)	Социальное явление, находящее воплощение в специфике общественной системы воспитания	Процесс, сущность которого заключена в интеграции всех воспитательных влияний на уровне жизнедеятельности конкретного объекта	Конкретная деятельность воспитателя

Философско-антропологический подход к воспитанию соотносит воспитание с духовным бытием человека, указывает на его онтологическую природу и толкует его достаточно широко. По сути, воспитание — это сама жизнь, «истина бытия»: «Человек своим бытием брошен в истину бытия, чтобы экзистирова..., беречь истину бытия, чтобы в свете бытия сущее явилось как сущее, каково оно есть» (М. Хайдеггер «Письма о гуманизме»). Соглашаясь с О. С. Гребенюком (1995, с. 10), что «в основу курса педагогики необходимо положить идею человековедческой направленности педагогического мышления, идею формирования человеческого в человеке», мы рассматриваем три выделяемых аспекта воспитания как *три способа бытия ребенка в культуре: предстояние, самостояние и со-стояние.*

«Состояние» отражает бытийственность рассматриваемых воспитательных процессов, а соответствующие приставки (пред-, само- и со-) выделяют из семантического поля различные аспекты этого бытия. При этом два первых аспекта отражают предмет воспитания, а третий (со-стояние) — содержание воспитательной деятельности.

Социокультурная природа воспитания: бытие как предстояние

Философы отмечают, что первым, логически возможным отношением человека, выделившегося из окружающего его мира и представшего перед ним, было благоговение, восприятие этого мира как чего-то более мощного, существующего по законам, изменить которые человеку не дано. Отсюда созерцательное отношение к действительности, стремление как можно более точно вписаться в природную и социальную среду, которое поддерживается в народной педагогике годовым циклом праздников, обрядами, традициями и ритуалами в труде и отдыхе, авторитетом старших, религией — тем, что И. А. Колесникова (1999) называет

«пространством традиции». Продолжение традиции, по нашему мнению, и есть изначальная функция воспитания.

История педагогики и школы однозначно убеждает, что воспитание рассматривалось во все времена прежде всего как средство социализации индивидуума, способ передачи социального опыта и ценностей от старших поколений к младшим. Следовательно, в социальном плане воспитание определяется как специально организованное целенаправленное включение подрастающих поколений в освоение и преобразование мира человеческой культуры (Колесникова, 1991, с. 96).

Категория культуры оказалась в последние годы в центре внимания педагогических исследований. Многие считают исключительно важным вернуть образование и педагогику в контекст культуры. Именно культура, по словам П. А. Флоренского (1914), есть среда, растящая и питающая личность. Культура определяет нормы жизни, которыми руководствуются люди той же самой группы, хотя эти нормы редко ясно формулируются, потому что они — предположения относительно основных ценностей, которые не обсуждаются (Hofstede, 1991, р. 10).

Воспитание как социальная функция воспроизводства человеческого качества может быть понято лишь в контексте культуры как социокультурный феномен. С этой точки зрения воспитание человеческого в человеке — это воспроизводство в нем социальной культуры, «окультуривание» человека. Личность — это способ общественного бытия человека. Родившись, человек предстает перед опытом предшествующих поколений, который в концентрированном виде выражен в культуре, социокультурных ценностях. Интериоризация этих ценностей, идентификация с социокультурным окружением (т. е. личностное становление) — первое, что ожидает от человека его окружение.

В социокультурном аспекте воспитание правомерно может рассматриваться как специально организованный процесс социокультурной идентификации человека через эмоциональное принятие им моральных норм и ограничений, регулирующих его социальное поведение.

Степень включенности подростка в социальную общность отражается в его *мировоззренческой позиции* как системе отношений и связана с адекватностью восприятия себя в системе педагогических отношений с одноклассниками и с проекцией себя в будущем, по мере того, как формируются его сознание и самосознание, образуется система психических свойств, делающих его способным участвовать в жизни общества, выполнять социальные функции.

В педагогическом аспекте интериоризация социокультурных ценностей обеспечивается в рамках культурологического подхода через организацию педагогически целесообразной среды: общественное мнение, традиции, коллективные дела, события, праздники и т.д. Системный подход позволяет технологизировать

воспитательный процесс, организовать среду в воспитательное пространство, повысив степень целостности воспитательных влияний.

При этом под социокультурным воспитательным пространством мы понимаем специально организованную педагогическую среду, структурированную систему педагогических факторов и условий становления ребенка. Характерные признаки пространства — его протяженность, структурность, взаимосвязь и взаимозависимость элементов, его выделенность из среды, обязательно воспринимаемая воспитателем субъективно (образ пространства, выделенного из среды).

Субъективность восприятия — важная характеристика воспитательного пространства. То, что для одного человека предстает как пространство, служит ценностью, пределом, имеет определенные очертания, границы, для другого — бесформенное «нечто», невоспринимаемое и незначимое, т. е. пространством не являющееся.

С вопросом пребывания личности в бытийном пространстве М. М. Бахтин связывает диалогичность сознания и рассматривает процесс становления души, когда человек начинает самоосознавать себя, делить себя и субъектом, и объектом самопостроения, самоформирования.

Снятие любых запретов прекращает коммуникацию; снятие запрета жить погружает разум в молчание (Дзыгвинский, 1997, с. 14). Попытка дать образ свободы как состояния выражается в создании общественного идеала, социальной идентичности. Именно действие освобождения позволяет нам сделать заключение о наличии позитивной свободы (Там же, с. 19). И проблема поиска смысла жизни связана с исключительно человеческими феноменами: ответственностью, совестью, творчеством, пониманием, которые проявляются в поступке и задают границы поступка и деятельности.

Современное воспитание призвано привести человека к осознанию собственной ответственности за самого себя и направленности к смыслу бытия — основам человеческого существования. Основания такого подхода лежат в онтологических способностях человека — самотрансценденции и самоотстранении. На языке понятий Мамардашвили такой подход можно определить как приведение человека к «собранности», «в точку фиксированной интенсивности», на языке Бахтина это «отнесение к себе как к единственному ответственно поступающему мышлению». Феноменологическая основа бытийственного воспитания очевидна — от человека востребуется инициатива поступка по отношению к смыслу, его смыслообразовательная деятельность по конфигурированию пространств саморазвития.

«В этом случае динамика жизни перестает определяться через течение событий, а становится зависимой от характера активности личности» (Абульханова-Славская, 1983, с. 18). Методологией понимания *пространства деятельности* является конкретизация соотношения личности и деятельности. Д. И. Анцыферова

формулирует его так: «Положение о том, что личность развивается в деятельности, не может быть истолковано в том смысле, что всякая деятельность является условием развития личности... Определённая часть деятельности человека носит реактивный характер в том смысле, что она воспринимается как навязанная извне, далёкая от его стремлений, целей, интересов. Реактивной обычно оказывается и та деятельность, которая оказывается значительно ниже возможностей человека» (1969, с. 37). Для педагогики важен вывод: личность развивается в объективно-ценной деятельности, отвечающей потребностям личности.

Синонимом пространства в филологии выступает категория «поле». Мы можем выделить в качестве воспитательных пространств поле значений (*социальное пространство*), поле ценностей (*пространство культуры*), поле смыслов (*антропологическое пространство человека*).

В окружающем человека мире объективно существует особое социальное измерение, создаваемое совокупной деятельностью человечества, — *поле значений*. Это поле значений отдельный индивид находит как вне-его-существующее — им воспринимаемое, усваиваемое, как то, что входит в его *образ мира* (А. Н. Леонтьев).

В пространстве культуры, или, по выражению Б. М. Целковникова (1999, с. 72 – 73), в пространстве духовно-культурного опыта, школьник и педагог обретают действительно духовно-личностный уровень и способ общения с миром, который в любой модели духовно-познавательной деятельности (философской, религиозной, художественной, научной и т.д.) не только приведет ее к знанию, но и оставит за ней «право на незнание» (Ю. Миттельштрасс), право на постижение сущности явлений «изнутри» (М. Цветаева), на выбор и локализацию во взаимодействии с миром «личностного диалекта» (А. А. Мелик-Пашаев).

Если среда в основе своей — *данность*, то воспитательное пространство, в трактовке Л. И. Новиковой, — *результат конструктивной деятельности*, достигаемый в целях повышения эффективности воспитания, причем деятельности не только созидательной, но и интегрирующей (Новикова, Кулешова, 1996). Нам представляется, что возможности создания социокультурных воспитательных пространств достаточно ограничены, реально мы можем говорить о совокупности пространств воспитания ребенка.

Средовый подход к воспитанию, понимание его как социокультурного феномена хорошо подчеркивает значимость, актуальность воспитания для общества. В рамках этого понимания конструируются идеал личности как социального типа, модели гражданина, патриота и т. д. Однако этот подход не дает возможности даже для формулирования инструментальных педагогических целей, тем более не дает он и пути для отбора содержания воспитания.

В рамках социальной, средовой педагогики дискутируется вопрос об «авторах среды» (или «школьного пространства»), о пассивной роли в ней учеников. Но традиционное воспитание ставит в пассивную роль и педагогов, которые, превращаясь в простых исполнителей социального заказа, перестают быть субъектами воспитания и формируют столь же пассивных исполнителей.

Наличие четкого социального заказа, приводит к заключению И. А. Колесникова (1999, с. 13), на долгие века сделало ненужным для конкретного педагога вопрос *Qvo vadis?* (Куда идешь?) И соответственно, куда ведешь? Он перестал задумываться над смыслом своего труда, что усугубило эффект отчуждения от научного знания, связанного с познанием человеческой сущности и вопросов человеческого бытия.

Рассматривая воспитание в контексте культуры, мы понимаем кризис воспитания как отражение общесистемного кризиса современной культуры. Типизация, массовизация человека интенционально⁵ заложены в культуре. Однако столь же присуща ей и способность заботиться о самой себе (М. Хайдеггер). При этом культура — это процесс самосозидания человека в его общественной жизни. Многое зависит от самой личности, решающей быть ей субъектом развития или объектом формирования: «Я слышу голос, но только мне решать, является ли он гласом ангела» (Ж.-П. Сартр).

Смысл культуры, по Библеру, — «мир впервые»... Как произведение культуры человек всегда характерен самобытийностью, определенностью, неповторимостью, адресностью. Причем активность субъекта культуры не предопределена в самой культуре, но абсолютно необходима не только для ее развития, но и для сохранения, функционирования. На определенном этапе своей жизни человек должен ответить на вопрос: «Кто я?», «Что я собой представляю?», «Что есть мое в этом мире?», «Кто я есть сам по себе, а не только в глазах других?».

Наиболее перспективным тезисом гуманистической психологии и педагогики является тезис о том, что развитие ребенка имеет свои внутренние закономерности, свою внутреннюю логику, а не является пассивным отражением действительности, в условиях которой это развитие совершается. Понятие внутренней логики развития, являющееся ключевым для гуманистической психологии, фиксирует то обстоятельство, что человек, являясь саморегулирующимся в процессе своей жизнедеятельности, приобретает такие свойства, которые не предопределены одно-

⁵ Термин «интенция» и производные от него восходят к латинскому *intendo* — «натягивать, напрягать, направлять, держать...» (Дворецкий, 1986, с. 412). Термин этот определяется в феноменологии как «открытость, направленность на нечто» (Свасьян, 1987), прежде всего, по отношению к содержанию сознания и мышления. В деятельностном подходе этот термин используется также по отношению к действиям (Ермаков, 1997). Мы предпочитаем его термину *направленность* в силу комплексности этого термина и в значении потенциальной предрасположенности.

значно ни внешними воздействиями, ни внутренними природными данными. В соответствии с таким подходом непременным условием эффективности воспитания является опора на собственные силы ребенка, на внутреннюю логику его развития.

Восхождение к субъектности: бытие как самостояние

В качестве ведущей идеи современной педагогики, как показывают исследования В. В. Горшковой, С. М. Годника, А. В. Кирьяковой, И. А. Колесниковой, Н. К. Сергеева, В. В. Серикова, А. П. Тряпицыной, Е. Н. Шиянова и др., выступает необходимость преобразования воспитанника из преимущественно объекта учебно-воспитательного процесса преимущественно в его субъект, а воспитание понимается как «восхождение к субъектности» (М. С. Каган). Субъект — (от лат. *subjectus* — находящийся у основания) — носитель предметно-практической деятельности и познания, «активный делатель», источник осознанной, целенаправленной активности.

В философии под субъектом понимается активно действующий и познающий, обладающий сознанием и волей человек, противостоящий внешнему миру как объекту познания (см.: *Философский словарь*, 1986, с. 465; Ожегов, Шведова, 1997). Субъект — не нечто пассивное, только воспринимающее воздействия извне и перерабатывающее их способом, производным от его «природы», а носитель активности. Субъект — это самоутверждающаяся индивидуальность.

В возрастании субъектных свойств ребенка видится суть современной педагогической деятельности. Е. В. Бондаревская (1995, с. 14 – 15) рассматривает субъектные свойства, определяющие меру свободы личности, ее гуманности, духовности, жизнотворчества, как ядро человека культуры.

Если личность и индивидуальность — это два способа бытия в обществе, то субъектность нам представляется как единство этих двух аспектов. В самом деле, нельзя утверждать свою самость, не будучи выделенным из среды, но также не представляется возможным конструктивное самоутверждение без идентификации со средой.

Таким образом, воспитание как процесс — это «восхождение к субъектности» ребенка (М. С. Каган), «непрерывное становление к целостности», «предоставление человеку возможности самоопределиться» (Г. С. Батищев). И в этом смысле оно является «другодоминантным» по отношению к воспитателю процессом, характер и закономерности протекания которого обусловлены онтологическими особенностями становления ребенка. Причем, выражаясь словами В. В. Серикова (1999, с. 165), «становление ребенка субъектом — это не момент воспитания, а суть его».

Воспитание в таком понимании ориентировано на выработку у подрастающего человека умения в решении жизненных проблем делать осознанный выбор

нравственным путем, что требует обращения его «вовнутрь себя», к своим истокам. Это поиск человеком способов построения нравственной, подлинно человеческой жизни на сознательной основе.

Этот поиск осуществляется через самоопределение, которое есть, прежде всего, самоопределение смыслов деятельности, поведения, всей жизни человека. Культура в этом отношении предоставляет ребенку выбор, а педагог — поддержку в выборе и принятии (переживании) ценностей. Выбор — это компонент ценностного механизма в цепочке: поиск — оценка — выбор — проекция (А. В. Кирьякова). Выбор всегда обращен в настоящее, он преддверие действия. Это переход от слова через оценку к поступку (Кострикова, 1999). Выбор — это единичный акт, элемент, «клеточка» непрерывного процесса самоопределения.

Взаимосвязь выбора с категорией свободы подчеркивает двойственную природу самоопределения, которое зависит от внешних («внешняя детерминация») и внутренних («самодетерминация») условий. М. Бубер роль педагога-воспитателя видит в том, чтобы путем общения научить ребенка жить своей собственной жизнью (Мыслители образования, 1994, с. 141), стать автором своей жизни, обладающим возможностями для руководства ею и своим положением в ней. Это призван обеспечить принцип субъектности воспитания, который выдвигает Н. Е. Щуркова (1996, с. 10).

С позиций экзистенциализма Сартр раскрывает субъектность в двух смыслах: первый — индивидуальный субъект сам себя выбирает, второй — человек не может выйти за пределы человеческой субъектности. И на втором смысле как на основном настаивает Сартр.

В современной педагогике укоренился деятельностный подход, когда личность познается и формируется в деятельности и всякое качество личности формируется в деятельности, адекватной этому качеству. Однако еще со времен И. Канта известно, что невозможно понять суть человека, если свести дело к его воплощенности в каких-либо материальных предметах и процессах, особенно когда речь заходит о творческой личности, вернее, о воспитании этой творческой личности. Ведь здесь, как в искусстве, главное то, что сказано человеком, что вложено им в контекст, т.е. творческое начало, духовно-нравственные идеи и смыслы. Именно эти смыслы пытается изучить Кант, говоря о творческом, конструктивном, субъективном начале в человеке.

В результате самоопределения человек (ребенок) выстраивает систему смыслов, смысловое поле или внутреннее смысловое пространство. Формами организации этого внутреннего пространства могут выступать, по крайней мере, «Я-концепция» или направленность личности, а способы управления процессом его становления позволяют определить синергетический подход.

Понятие смысла выражает укорененность индивидуального сознания в личностном бытии человека, а понятие значения — подключенность этого сознания к сознанию общественному, к культуре. Два этих понятия встречаются в категории «ценность», т. е. в том, что значимо для других и эмоционально принято и осознано самим индивидом. Два процесса — осмысление (наделение ценностей смыслами) и осознание (формулирование смыслов в ценности) — встречаясь, образуют *пространство субъектности* человека, или его ценностно-смысловую сферу. Согласно утверждению В. Франкла (1990, с. 285), «быть человеком означает быть обращенным к смыслу, требующему осуществления, и *ценностям*, требующим реализации».

Субъектность немислима без развитой системы смыслов. Как пишет В. И. Пузько (1998), обрести смысл жизни означает «быть у себя не в гостях, а дома: в языке, в мыслях, в чувствах, в действиях». Смысл укоренен в жизни благодаря тому, что он понимается и принимается людьми как живое знание, построенное самим человеком. Поэтому обнаружение и построение смыслов своего бытия, вероятнее всего, — созидательная деятельность, подвижная основа человеческого бытия — *событие* и *со-бытие*.

«Другодоминантность» воспитания понимается как сопричастность Бытию и Со-Бытию. Воспитание становится глубинным общением (и поэтому эффективным становится образование в целом), когда в нем реализована доминанта на Другого как доминанта бытия каждого в отношении междусубъектности (Батищев, 1990, с. 23). Глубинное общение, по мнению Г. С. Батищева, в отличие от информационно-ситуативного, наиболее распространенного в учебном процессе, от реактивного, характеризующего авторитарное воспитание, — это всегда встреча двух поколений восходящего и нисходящего в истории, но глубинно сопричастных друг другу в данный ее момент, когда его участники *оба учатся жить*.

Для поиска смысла жизни особое значение, по В. Франклу (1990), имеют три группы ценностей: «Я называю их ценностями творчества, ценностями переживания и ценностями отношения. Этот ряд отражает три основных пути, какими человек может найти смысл в жизни. Первый — это что он дает миру в своих творениях; второй — это что он берет от мира в своих встречах и переживаниях; третий — это позиция, которую он занимает...» Каждая личность уникальна и так же уникален ее путь к смыслу жизни. Франкл считает, что человек выбирает не смысл, а призвание, в котором он обретает смысл.

Внесение категории исторического времени и иных характеристик человека позволяет определить субъектное пространство саморазвития человека как его антропологическое пространство. Оно и является истинной средой и продуктом саморазвития человека.

Субъектное пространство, по нашему мнению, выделяется рядом признаков.

- Во-первых, это целостный и в высшей степени осознанный образ себя. Так же, как и социокультурному воспитательному пространству (в трактовке Л. И. Новиковой и ее научной школы), субъектному пространству присуща целостность, согласованность элементов.

- Во-вторых, субъектное пространство — это идентичность человека в его социокультурном окружении. Иметь идентичность — значит быть, прежде всего, самим собой в уподоблении себя выбранному социокультурному окружению. Идентичность как организация жизненного опыта в эго индивидуума охраняет согласованность и индивидуальность опыта, подготавливая индивида к разрушительным воздействиям среды, предвидение внутренних и внешних опасностей, интегрирует его дарования и социальные возможности.

- В-третьих, субъектное пространство — всегда результат собственной работы человека над собой, результат постоянного усилия быть, сохранять свою позитивную идентичность. В этом отношении запрет и самоограничение являются не только результатом, но и процессуальной характеристикой становления человека как субъекта.

Однако субъектность — это динамическая характеристика бытия человека, и понята она может быть лишь как процесс. Такое понимание в теории и практике воспитания приводит к необходимости выделения процессуальных характеристик воспитания: интенциональности, стадийности, нелинейности и ситуативности.

В моделировании этого процесса обнаруживается необходимость понимания стадий не как «среза», «фотографии» процесса, а как качественно определенных состояний человека, личности, деятельности. Переход из одного состояния в другое требует понимания кризисов, внутренних источников и внешних факторов саморазвития.

Взаимодействие с окружением (ближайшей средой и людьми) служит важнейшим источником саморазвития индивида, средством обеспечения его самореализации и стимулом для дальнейшего личностного роста, который осуществляется непрерывно на протяжении всей его жизни.

Взаимодействие человека с миром и людьми позволяет ему не только актуализировать имеющиеся у него внутренние потенциалы, но и восполнить их в структурном, содержательном, ценностном, смысловом плане. Включение в этот процесс делает возможным сопоставление мыслей, чувств и поступков индивида с их выражением у других людей, что выступает основой его самопознания, самоопределения, саморегуляции, самореализации и самоутверждения. Оно помогает субъекту умножить собственные силы, получить эмоциональную «подпитку» и через со-изменение картин мира перейти к более адекватному его восприятию и пониманию.

Эти выводы приводят к необходимости рассмотреть взаимодействие (со-стояние) человека как условие его саморазвития. Лишь в этой плоскости может быть понята роль педагога в воспитательном процессе, категория содержания воспитания.

Часть 1

БЫТИЕ КАК СО-СТОЯНИЕ: ВОСХОЖДЕНИЕ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Следя за чужими манерами,
исправляй свои.*

Японская пословица

Как отмечает К. Фюнфштюк (1998, с. 21), «в стадии цивилизации происходит феномен “забвения” начальных условий, который делает невозможным сохранение в памяти созданных культурных структур. После осуществления полной суммы своих возможностей во всеобъемлющей пространственной символике культура утрачивает собственный смысл; остаются лишь отжившие символы и мертвый аттрактор, к которому все притягивалось». В переломные периоды истории, один из которых переживает наша страна, закономерно обращение к истокам культуры, содержание которой неотделимо от основных форм духовного производства человека в символах его деятельности. Положение это находит свое методологическое обоснование еще в философии Гегеля, который считал, что *субъект познаем* не в своем замысле, не в своем действии на самого себя, не в диалоге, но только *в творении своем*.

По определению А. Ф. Лосева, культура — «сознательная работа духа над своим собственным совершенствованием и над упорядочением всего того, что окружает человека» (1988, с. 317), выступает для нас целью и средством в преобразовании самого человека и окружающей его действительности. Причем, «если человек должен сделать что-то, то он должен сделать это сам. И никакие оговорки здесь невозможны» (Маслоу, 1997, с. 243).

1.1. Деятельность и деятельностный подход в воспитании

В деятельности общественного человека исторически возникает культура, в ней она преобразуется, развивается. Именно деятельность, выступающая в марксовом понимании «как практическая энергия людей» (Маркс, т. 27, с. 402), есть предпосылка и действующая причина всей истории культуры.

Человеческая деятельность, взятая в целом, в полноте своих видов и форм, «порождает культуру, выливается в культуру, сама становится культурой и делает человека из биологического существа существом культурным, тем самым определяя и структуру его потребностей, и структуру его способностей» (Каган, 1996, с. 152).

Культура как универсальная характеристика деятельности определяет наиболее приоритетные, необходимые виды деятельности и способы ее осуществления фактически — форму бытия общественного человека.

1.1.1. Категория деятельности в воспитании

Среди характеристик «становления» существенным моментом И. А. Колесникова (1999, с. 89) выделяет *переход возможности в действительность в процессе развития*, обозначающий вектор движения воспитанника (ученика) из его прошлого состояния в настоящее как предпосылку будущего. В ходе становления человека педагогическими усилиями возможно актуализировать то, что в потенциале заложено «внутри» ребенка как человеческой сущности, бытийствующей в индивидуальной форме. Под актуализацией здесь понимается момент проявленности в настоящем того, что в прошлом обнаруживалось лишь в потенции (в свернутом виде). Развертывание этой потенции, ее обнаружение в настоящем — своеобразный ответ растущего человека на требование ситуации развития.

Однако смысловые ориентации, о которых подробно говорилось во введении, не могут сами по себе обеспечить присвоение человеческой сущности, они лишь определяют те или иные устойчивые отношения к ней. Для реализации, овеществления, опредмечивания этих отношений необходима соответственно организованная активность человека, его деятельность, неизбежно несущая при этом на себе печать всех его индивидуальных особенностей, характерологических черт и свойств.

В ответ на вопрос о способах актуализации внутренних потенций человека В. Франкл (1990) приводит слова Гете: «Как нам познать себя? Размышляя — никогда, но действуя. Старайтесь исполнять свой долг, и вскоре вы узнаете, что же есть вы. А что же тогда является вашим долгом? Требования каждого дня». А. Маслоу (1997) также приходит к выводу, что «самоактуализированные люди, без единого исключения, вовлечены в дело, выходящее за пределы их шкурных интересов, в нечто во-вне себя».

В качестве логической категории деятельность была впервые введена в немецкой классической философии для осмысления связей и отношений, искусственно возникающих и воспроизводящихся посредством особым образом упорядоченной человеческой активности — в отличие от естественных, *природных* (в широком смысле, включая социальную и психическую природу человека). Такая особым образом упорядоченная активность, в которой порядок и система возникающих в ней отношений и законов не зависят от того, кто именно эту активность осуществляет, и определяется как *деятельность*.

В современном понимании деятельность — это «специфическая человеческая форма отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его це-

лесообразное изменение в интересах людей; условие существования общества» (Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2000).

В философии деятельность — это процесс, в ходе которого человек творчески преобразует природу, делая тем самым себя деятельным субъектом, а осваиваемые им явления природы — объектом своей деятельности. В своей сути деятельность — это социально преемственная активность, адресующая себя другим людям и поколениям (Философский словарь, 1986, с. 118).

В психологии под деятельностью понимают динамическую систему взаимодействий субъекта с миром, в процессе которых происходит *возникновение* и *воплощение* в объекте психического *образа* и реализация опосредствованных им отношений субъекта в предметной действительности (Краткий психологический словарь, 1985, с. 84).

Использование категории деятельности в качестве объяснительного принципа привело к изменению принципов анализа психики в общей психологии (принципы единства сознания и деятельности; единства строения внешней и внутренней деятельности; интериоризации-экстериоризации как механизма усвоения общественно-исторического опыта; зависимости психического отражения от места отражаемого объекта в структуре деятельности и др.) и к разработке положений о планомерном формировании умственных действий, ведущей деятельности как основе периодизации развития психики, микроструктурном анализе познавательной и исполнительной деятельности, о деятельностном опосредствовании межличностных отношений и т.д.

С. В. Ермаков (1997) выделяет важную особенность деятельности: деятельность (в ее существенных определениях) не есть ни атрибут индивида или группы индивидов, которые (с эмпирической точки зрения) эту деятельность осуществляют, ни свойства предметов, которые в эту деятельность вовлечены, в ней возникают и образуются. В этом смысле деятельность не исчерпывается (и даже не схватывается в своей целостности) никакими психологическими или предметными определениями, не сводится ни к тому, кто действует, ни к тому, с чем действуют. Скорее, наоборот — *то, что вовлечено в деятельность, трансформируется, приобретая особенности, связанные со структурой деятельности в целом* (курсив наш — Н.Б.).

Этот вывод следует из того, что деятельность представляет собой системное единство преобразований вовлеченного в деятельность материала и преобразований самой структуры деятельности, преобразований *того, кто действует*. Субъект действий понимается при этом не натурально, как индивид, фактичность которого удостоверяется единством его психической жизни, и не как *логический субъект*, не существующий нигде, кроме мышления, но как *субъект, определяющий себя*, представленный в структуре кооперации индивидуальных усилий.

К тому же «деятельность включает в себя нечто, что не есть процесс и в качестве процесса не может быть помыслено» (Ермаков, 1997, с. 46). Этим «нечто» является акт мышления, целеполагающий характер деятельности. Преобразующий и целеполагающий характер деятельности, пишет В. В. Давыдов (1993, с. 263), позволяет её субъекту выйти за рамки конкретной ситуации, вписывая её в более широкий контекст общественно-исторического бытия. Деятельность не ограничивается преобразованием наличной действительности по уже установленным культурным нормам, деятельность постоянно преодолевает лежащие в её основе «программы». В этом обнаруживаются принципиальная открытость и универсальность деятельности; она, таким образом, представляет собой форму историко-культурного творчества.

Исследования М. Кагана, Э. Маркаряна, Г. Батищева, А. Леонтьева, Э. Юдина, В. Лекторского и др. позволяют установить, что *деятельность человека порождает культуру как форму его бытия*. При этом культура не есть вид или разновидность деятельности, она не равнозначна таким ее проявлениям, как практика и труд. Когда деятельность и культура соотносятся через понятие «способ», тогда культура есть способ деятельности, но сама деятельность есть способ бытия общественного человека. В таком случае культура представляется как способ способа.

Культура — это проявление деятельно-практического единства человека с природой и обществом (Л. Каган); в ней человек создает свой образ (образ жизни, образ деятельности) как нечто отдельное и отделяемое от его тела, «как свое бытие вне себя, на миру» (В. Библер).

В психологии принято разделять деятельность на внешнюю и внутреннюю, которая происходит посредством «умственных действий», где человек не оперирует с реальными предметами путем реальных движений, а использует для этого их идеальные динамические модели, создаваемые в процессе мышления. В этом отношении воспитательный процесс, как процесс смыслообразования, самоопределения, самостановления, может быть также представлен как внутренняя деятельность, которая планирует внешнюю и от нее зависит. Как высшей форме деятельности ей присуща осознанность, она имеет социальный характер и определяется общественными условиями жизни. Личностные смыслы как раз и придают деятельности человека субъектный характер.

В исследованиях А. Н. Леонтьева установлено, что развитие личности определяется многообразием типов её деятельности. В своих ранних работах («К теории развития психики ребенка») он выдвигает идею о ведущих типах деятельности, положившую начало целому направлению в психологии. Именно ведущая деятельность, по мнению раннего А. Н. Леонтьева, обуславливает специфические особенности соответствующей стадии психического развития. «Нужно говорить о

зависимости развития психики не от деятельности вообще, а от ведущей деятельности». Признаком перехода от одной стадии к другой является изменение ведущего типа деятельности, ведущего отношения ребенка к действительности. В качестве основных типов ведущей деятельности выделяются игра, учение, труд, которые, однако, стали закрепляться последователями А. Н. Леонтьева за определенным возрастным периодом.

Г. И. Щукина (1988), обобщив полученные результаты, выступила с критикой теории ведущей деятельности. Она вскрыла ограниченность ее концепции, обосновала необходимость системы типов деятельности в учебном процессе, которые взаимодополняют и взаимообогащают друг друга, что создает объективные условия для проявления учащимися своей индивидуальности, склонностей и интересов и способствует всестороннему развитию личности.

По мнению К. А. Абульхановой-Славской (1980), в исследованиях о ведущем типе деятельности личность ребенка на разных стадиях его жизненного пути оказалась на втором плане, а внимание авторов было сосредоточено на формировании отдельных психических процессов. И личностная активность ребенка сводилась к его ведущей деятельности.

«Вместе с тем, возможность самореализации личности в той или иной деятельности обусловлена уровнем освоения этой деятельности, позволяющим ребенку занять в ней позицию субъекта. Тем самым он реализует потенциальные возможности своего развития, проявляя свою индивидуальность и творчество» (Абульханова-Славская, 1980). Очевидно, что уровень усвоения деятельности воспитателя не в меньшей мере обуславливает результат воспитания.

В рамках системно-генетического подхода (К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова, Т. И. Артемьева, А. В. Брушлинский) утверждается, что «деятельность не является чем-то самодовлеющим, каким-то самостоятельным образованием, ее сущность производна от сущности деятеля» (Абульханова-Славская, 1981, с. 19 – 44). На современном этапе развития психологии, по мнению автора, принцип единства сознания и деятельности все в большей степени характеризуется тем, что он сливается с личностным принципом и подходом.

«Связи сознания и деятельности опосредуются личностью», — подчеркивает К. А. Абульханова-Славская (1980, с. 330), отсюда: «исследуя проблему личности и деятельности, не с деятельности нужно начинать» (Там же, с. 322). На изменении уровня активности или уровня субъективности, по ее определению, и основан процесс ее становления. «В этом случае динамика жизни перестает определяться через течение событий, а становится зависимой от характера активности личности» (Абульханова-Славская, 1983, с. 18).

Одна из основных задач исследования деятельности, как полагает В. В. Давыдов (1993, с. 264), состоит в том, чтобы выявить предметное содержа-

ние каждого вида деятельности. Лишь после этого то или иное социально-психологическое образование, наблюдаемое у человека, можно определить в качестве конкретного вида его деятельности.

В психологии в структуре деятельности принято выделять такие составляющие, как потребность, мотив, задача, средства решения задачи, действия, операции. При этом задача включает единство цели и условий ее достижения, действие соответствует цели, операция — условиям.

С. Н. Железко (1990, с. 58) выделяет функциональную и преобразующую составляющие деятельности. Причем индивид в условиях свободного выбора сам определяет соотношение функциональности и развития в своей деятельности. Н. Е. Щуркова (1997, с. 25 – 26) выделяет в качестве условий, придающих активной деятельности воспитательный характер, ее созидательность, высокую мотивированность и рефлексивность.

Философский подход к изучению структуры деятельности предполагает выделение таких элементов, как *вещь, процесс, ситуация*. В рамках категории *вещь* раскрываются свойства деятельности как отношения. Категория *процесс* позволяет выделить и описать происходящие изменения и их логику, последовательность. Адекватно и полно представить структуру деятельности, порожденной сочетанием деятельностных процессов, имеющих различное происхождение и различные основания, становится возможным в рамках категории *ситуация*. В то же время *педагогическая деятельность описывается как составляющая педагогической ситуации*.

При таком рассмотрении единицей деятельности становится *действие* — произвольная преднамеренная опосредствованная активность, направленная на достижение осознаваемой цели, минимальный фрагмент деятельности, сохраняющий качества целого, прежде всего — его единство или личностный смысл ситуации. «Действием, — пишет А. Н. Леонтьев, — мы называем процесс, подчиненный представлению о том результате, который должен быть достигнут, т. е. процесс, подчиненный сознательной цели» (1977, с. 103).

Некоторые авторы вместо термина «действие» употребляют термин «акт деятельности». В любом варианте структура акта деятельности (или действия) такова, что в нем сохраняются все основные элементы динамической структуры деятельности⁶ и дальнейшее расщепление этой структуры в анализе приводит к тому, что исходное единство деятельности утрачивается.

По своей структуре действие, в отличие от привычного или импульсивного поведенческого акта, непосредственно определяемого предметной ситуацией, всегда реализуется опосредствованно. В качестве средств могут выступать различные

⁶ Имеются в виду цель, средство, процесс и результат воспитания как деятельности, которые будут рассмотрены позже.

знаки, роли, ценности, нормы и т. п., применяя которые, субъект овладевает действием, превращает его в «личностное», принадлежащее ему самому. В каждом действии выделяются его ориентировочная, исполнительная и контрольная части. По способу функционирования действие является произвольным и преднамеренным.

Преднамеренность действия возникает в силу принятия решения субъектом о том, что образ будущего результата действия отвечает мотиву его деятельности; тогда этот образ действия приобретает для субъекта личностный смысл и выступает для него как цель действия. При наличии намерения у субъекта возникает целевая установка — готовность к достижению предвосхищаемого результата действия. Целевая установка связана с образом предвидимой цели, в котором однозначно не представлены конкретные условия и способы, с наибольшей вероятностью и эффективностью обеспечивающие ее достижение. Этот образ задает только общее направление построения действия, в то время как исполнительная часть действия определяется конкретными условиями ситуации.

В ходе выполнения действия осуществляется контакт субъекта с предметным миром, преобразование (внешнее или мысленное) предметной ситуации и достигаются те или иные результаты, личностный смысл которых для субъекта оценивается эмоциями. В процессе действия могут образовываться новые цели и изменяться место действия в структуре деятельности.

По А. Н. Леонтьеву, действие может превратиться в операцию, если неоднократно достигаемая цель, устойчиво связываясь со способом ее достижения, перестает вследствие автоматизации действия осознаваться и оказывается в структуре деятельности условием выполнения другого действия (механизм «сдвига цели на условие»). Начав выполнять действие ради тех или иных мотивов, субъект может затем выполнять действие ради него самого. Тогда происходит «сдвиг мотива на цель», действие становится самостоятельной деятельностью. Механизм образования осознаваемых «мотивов-целей» является одним из механизмов формирования новых видов деятельности человека в онтогенезе. В динамическом плане устойчивость действия определяется целевой установкой (Краткий психологический словарь, 1985, с. 77 – 78).

1.1.2 Деятельность и ситуация

Индивидуальные свойства человека и социальная среда не являются чем-то внешним по отношению к деятельности, не понимаются как два «фактора», варьируя которыми по принципу «больше — меньше» таинственный кукольник определяет судьбу личности, ее поступки. Они как бы погружены в деятельность, и их преобразования, влияющие на развитие личности, неотделимы в жизни личности от преобразований самой деятельности (Асмолов, 1996). Это единство, по нашему мнению, выражается категорией «ситуация деятельности».

Понятие «ситуация» исследуется в различных науках. Так, для философов ситуация есть совокупность условий, обстоятельств, детерминирующих тот или иной характер деятельности, это определенный этап жизненного пути человека. Для педагогов существует свое понимание педагогической ситуации как определенного состояния, части учебно-воспитательного процесса, характеризующейся единством деятельности учителя и учащихся (В. А. Павлов). Психологи, описывая «жизненные ситуации», понимают под ними «естественный сегмент социальной жизни, определяющийся вовлеченными в нее людьми, местом действия, сущностью деятельности» (Е. Ю. Коржова).

Е. А. Крюкова (1999) полагает, что начало исследований в области жизненных ситуаций можно отнести к 1917 г., когда К. Левин делал первые шаги в разработке теории поля. На сегодняшний день существует два основных подхода к пониманию ситуации. Первый — ситуация как внешние условия протекания жизнедеятельности на ее определенном этапе (Д. Магнуссон). Согласно такому пониманию, структура ситуации включает действующих лиц, осуществляемую ими деятельность, ее временные и пространственные аспекты. Второй подход — ситуация как система субъективных и объективных элементов, объединяющихся в жизнедеятельности (Т. Щибутани). При этом выделяются объективные и субъективные ситуации по преобладающей роли внешних обстоятельств или личности.

Когда мы обращаемся к категории ситуации как структурной единице воспитательного процесса, она понимается как совокупность предметных условий, действий и способов их изменения. И тогда ситуация включает в свою структуру воспитательную деятельность в ее реактивном, структурно-функциональном смысле. Нам представляется, что недостаток многих исследований и практики воспитания именно в понимании деятельности воспитанника только лишь как *реактивной* деятельности, осуществляемой в ответ на предъявление со стороны педагога определенных условий (условий задачи, например).

Реактивное понимание деятельности строится на *генетическом подходе*, когда исходной формой любой человеческой деятельности является совместная деятельность, а механизмом развития психики человека выступает интериоризация, обеспечивающая усвоение общественно-исторического опыта, ценностей социальной культуры путем преобразования совместной деятельности в индивидуальную, перехода внешней по форме протекания деятельности во внутреннюю.

Понятие *ситуации* в этом отношении — это совокупность условий, обстоятельств, детерминирующих тот или иной характер деятельности, это определенный этап жизненного пути человека, отображение цикла сплетений всей системы его деятельности, поведения и общения, это единица анализа образа жизни человека. Логическая функция этого понятия состоит в объединении в единую концептуальную схему непосредственных условий и форм жизнедеятельности кон-

кретных людей (Левыкин, 1981, с. 61 – 62). Другими словами, ситуации позволяют раскрыть жизнедеятельность человека во всей ее целостности, разносторонности и гармоничности и тем самым создать условия для формирования личности школьника. Ситуацию, понимаемую таким образом, можно конструировать, проектировать как часть учебно-воспитательного процесса.

Если же в воспитательном процессе деятельность человека раскрывается фрагментарно, поэлементно, то целостность субъектного пространства не формируется. «Такое фрагментарное, одностороннее отражение деятельности человека, не выражающее богатства, полноты его реальной жизни, не может привести к разностороннему, гармоничному воспитанию школьников» (Ильин, 1984). В связи с этим *под ситуацией мы понимаем часть воспитательного процесса или системы процессов, стимулирующую разностороннюю деятельность учащихся, адекватную в определенном отношении разносторонней деятельности современного человека.* Ситуации создаются в целях объединения средств обучения и воспитания в более целостные комплексы влияний на личность для обеспечения более разностороннего ее развития.

Организация ситуаций воспитывающей деятельности была устоявшейся практикой советской школы в форме трудовых операций, тимуровского движения, «голубых» и «зеленых» патрулей и т. д. В последнее время в школах стала возобновляться система «внешкольных социальных практик» как формы организованного приобретения школьниками социального опыта. В программе социальной практики, разработанной в Университете педагогического мастерства г. С.-Петербурга, так говорится о ее целях: «Настоятельная необходимость помочь младшим школьникам адаптироваться в окружающей их жизни наименее болезненным образом — не путем проб и ошибок, подчас трудно исправляемых, а путем своевременного приобретения необходимых знаний и социального опыта» (Программа курса «Социальная практика», 1996, с. 4).

Правда, в таком подходе есть и слабые места. И. Д. Фрумин (1998, с. 261) по этому поводу замечает, что «это выражение представлений о том, что специально организованные учебные занятия могут заменить переживание и стихийный опыт. При этом ничего не говорится об условиях закрепления и переноса появившихся способностей и знаний на другие области. Поэтому образовательные результаты этой программы характеризуются словами “умеют, понимают, представляют”. Личный опыт как категория игнорируется». Здесь используется понимание воспитания как интериоризация социокультурных ценностей (предстояние). Такое понимание уже было обнаружено нами как недостаточное.

Опыт здесь выступает как результат практического воздействия человека на внешний мир, сливаясь в этом отношении со всей совокупной общественной практикой и являясь предметом передачи от поколения к поколению. Однако мы

уже выяснили, что воспитание не может сводиться лишь к «передаче» чего-либо — именно этот подход усугубляет кризис воспитания, о котором говорилось во введении.

В качестве недостатка такого подхода многие авторы отмечают и то, что «сама школьная действительность оказывается за бортом». Интересным здесь также является не столько внимание к положительному примеру, сколько развенчание негативных проявлений. На самом деле требуется создание условий для реального включения школьников в социальную деятельность, что, впрочем, обсуждается в научной литературе (Рогачев, 1994) и существует в виде педагогического опыта (Кукушкин, 1996).

В целом же сегодня не только в практической, но и в теоретической разработке нуждаются педагогические механизмы и условия такой социализации, «при которой у человека появляются не только пассивно-адаптивные, но и активно-адаптирующие способности по отношению к окружающей социально-политической действительности» (Ольшанский, 1994, с. 17).

При *структурно-функциональном подходе* в основе рассмотрения деятельности лежит принцип анализа «по единицам» (Л. С. Выготский), при котором та или иная реальность разлагается на «единицы», содержащие в себе основные свойства, присущие этой реальности как целому. Ситуация деятельности, понимаемая в структурно-функциональном плане, — это состояние процесса, его «срез», «снимок». Такую ситуацию можно лишь спрогнозировать, описать, но не спланировать. При этом изменяется степень субъектности, понимаемой в психологическом плане как содержание психического отражения, уровень отражения (осознаваемый, неосознаваемый) и вид регуляции (произвольный, произвольный). Такое понимание реализовано в рамках целостного подхода (В. С. Ильин), в ряде концепций личностно ориентированного образования, основанных на деятельностном подходе.

Преобладающие доводы критики этого подхода заключаются в недооценке идеи внутренних «автономных» факторов в качестве причины действий человека. Здесь он подразумевается изначально пассивным, инертным существом; субъектность — как трансцендентное, а не имманентно присущее свойство индивида. Основными стимулами поведения, в различных вариантах, здесь признается если не реакция человека на ситуацию (как в предыдущем варианте), то стремление к получению результата. Отсюда различные концепции мотивации, стимулирования, познавательного интереса и т. д. При этом преимущественно рассматривается *предметная деятельность* с ее специфической категорией опыта. Как известно, опыт — это эмпирическое познание действительности; чувственно-эмпирическое отражение в сознании людей законов объективного мира и общественной практи-

ки, полученное в результате их активного практического познания; единство знаний и практически усвоенных навыков, умений⁷.

В аспекте рассматриваемых нами проблем представляется более правомерным говорить о внутренней культуре личности, о культуре жизненного самоопределения (термин О. С. Газмана). Эта категория также связана с категорией деятельности, однако вместе с уровнем ее выполнения отражает и ценностно-смысловые ориентации субъекта.

При рассмотрении деятельности в динамическом плане изучаются механизмы, обеспечивающие движение самой деятельности: надситуативная, неадаптивная и поисковая активность, определяющая саморазвитие и возникновение ее новых форм, и установка (или направленность), обуславливающая устойчивый характер целенаправленной деятельности в изменяющейся действительности. Динамическое рассмотрение деятельности подразумевает ситуацию как связность различных действий в их отнесении друг к другу. Таким образом, *ситуация становится единицей воспитательной деятельности, элементом ее содержания.*

Примером таких ситуаций могут быть выделенные И. А. Колесниковой дидактические ситуации введения информации, формирования опыта, ориентировочные, эмоциогенные, тренинговые, креативные и т. д. (1991, с. 331 – 333). Как отмечает П. Г. Щедровицкий (1993, с. 143 – 144), «культура» возникает внутри педагогических ситуаций в результате проблематизации и совместного решения проблем учителем и учеником, а само существование содержания «культура» на границе двух форм существования — «быть рамкой для коммуникации» и «быть продуктом рефлексивно организованной коммуникации» — создает культуру как таковую.

Педагогическая ситуация — центральное понятие концепции личностно ориентированного образования, разрабатываемой В. В. Сериковым (1999) и его сотрудниками. Ситуация — это всегда пространственно-временная характеристика бытия субъекта. Именно субъекта, так как ситуация — это не объективное течение вещей и явлений, не их бытие, а со-бытие — бытие для кого-то, переживание чего-то личностью или социумом. Ситуацию определяют как совокупность всех условий — внешних и внутренних, объективных и субъективных, детерминирующих данный момент жизнедеятельности человека.

Ситуация, по мнению В. В. Серикова, — это особый педагогический механизм, который ставит воспитанника в новые условия, трансформирующие привычный ход его жизнедеятельности, *востребующие* от него новую модель поведения, чему предшествует рефлексия, осмысление, переосмысление сложившейся

⁷ См.: *Опыт* // Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия 2000: Мультимедиа-энциклопедия. М., 2000. 2 CD.; *Философский словарь* / Под ред. И. Т. Фролова. 5-е изд. М., 1986. С. 343.

ситуации. Ситуационный подход связан с проектированием такого способа жизнедеятельности воспитанников, который адекватен природе личностного развития индивида. Специфика подобного развития состоит в осмысливании (наделении смыслами), *субъективировании*, переживании собственной жизненной ситуации, которая одновременно и сложилась объективно, и порождена субъектом — избрана, сотворена им, особым образом понимается, принимается, истолковывается и означает им, предстает для него как определенное *со-бытие*. Личностный опыт — это осмысленный субъектом опыт поведения в жизненной ситуации, которая востребовала приложение личностного потенциала индивида, его проявление как личности. Однако личность не растворяется в ситуации. Быть личностью — значит эмансипироваться от ситуации, быть от нее независимым, стремиться к ее преобразованию.

Технология конструирования педагогической ситуации в самом общем виде включает:

- трансформацию культурных объектов из предметной формы в социально-коммуникативную, организационно-деятельностную, диалогическую или какую-то иную, в которой они могут быть адекватно присвоены воспитанником;
- создание условий для субъективации (присвоения) ребенком некоторой социальной нормы; последнее предполагает определенную логику развития ситуации от внешнего к внутреннему диалогу.

Проектирование воспитательной ситуации (построение ее модели) содержит, в понимании В. В. Серикова, такие элементы как:

- представление педагогической цели в виде ожидаемых вариантов поведения и личностных проявлений воспитанников;
- выявление системы личностных состояний и процессов (мотивационных, интеллектуальных, эмоционально-волевых);
- разработка предметного содержания деятельности воспитанников, обеспечивающей соответствующие психические механизмы развития (объекты, проблемные ситуации, ориентировочная основа, деловые и межличностные коммуникации);
- построение системы организационно-педагогических действий воспитания;
- выявление вариантов развертывания ситуации и системы программ и методик поведения воспитателя в зависимости от варианта развития ситуации.

Ситуация — это не произвольно выделенный момент жизнедеятельности учителя и учащихся, отмечает Е. А. Крюкова (1999, с. 65), а «отрезок» бытия, который может выделяться и эксплицироваться в сознании исследователя по различным основаниям. Во-первых, нам нужна не ситуация сама по себе, представляющая некий пространственно-временной континуум, а ситуация интересующего нас процесса. Во-вторых, ситуация выделяется на основе модели, сущностной ха-

рактические характеристики процесса. В-третьих, реальным прототипом этой модели выступает напряженное, репрезентативное, целостное проявление движущих сил исследуемого процесса (В. В. Сериков). Выявление законосообразной системы развивающихся ситуаций — путь к технологии.

1.2. Воспитание как метадеятельность

Анализ попыток прямого переноса теории деятельности в воспитательную практику показывает неэффективность бихевиористского подхода в воспитании. В. В. Давыдов (1993, с. 264) подчеркивает, что «не все проявления жизненной активности могут быть отнесены к деятельности. Подлинная деятельность всегда связана с преобразованием действительности».

В философии деятельность — это «предметная деятельность» (К. Маркс). В психологии она также *направлена на предмет* удовлетворения потребности, а этот предмет в процессе деятельности становится мерой и сущностью *активности человека*. Думается, что именно в соотношении категорий «деятельность» и «активность» можно обнаружить специфику воспитания.

1.2.1 Воспитание и активность: пространство деятельности

Активность в психологии понимается как всеобщая характеристика живых существ и их собственная динамика как источник преобразования или поддержания ими жизненно значимых связей с окружающим миром; присущая живому существу способность к «самостоятельной силе реагирования» (Ф. Энгельс). В соотношении с деятельностью активность обнаруживается как динамическое условие ее становления, реализации и видоизменения, как свойство ее собственного движения. Она характеризуется:

- в большой степени обусловленностью производимых действий спецификой внутренних состояний субъекта непосредственно в момент действия, в отличие от реактивности, когда действия обуславливаются предшествующей ситуацией;
- произвольностью, т. е. обусловленностью наличной целью субъекта, в отличие от полевого поведения;
- надситуативностью, т. е. выходом за пределы исходных целей, в отличие от приспособительности как ограничения действий субъекта узкими рамками заданного;
- значительной устойчивостью деятельности в отношении принятой цели, в отличие от пассивного уподобления предметам, с которыми предстоит встретиться субъекту при осуществлении им деятельности.

Активность личности проявляется в творчестве, волевых актах, общении, активной жизненной позиции человека, принципиальности, последовательности в отстаивании своих взглядов.

Исследования А. Г. Асмолова и В. А. Петровского (1978) позволили выделить «надситуативную активность», а также «неадаптивную активность», которая проявляется в явлениях творчества, познавательной (интеллектуальной) активности, «бескорыстного» риска, сверхнормативной активности, «в творческом преобразовании ситуации, в саморазвитии личности как субъекта деятельности» (Асмолов, 1990, с. 351).

Надситуативная активность — готовность человека не только самостоятельно и осознанно совершать различные действия и поступки, но и стремиться к новому, незапланированному в рамках уже осуществляемой деятельности. Это способность субъекта подниматься над уровнем требований ситуации, ставить цели, избыточные с точки зрения исходной задачи. Посредством надситуативной активности субъект преодолевает внешние и внутренние ограничения («барьеры») деятельности.

Неадаптивная активность — готовность не только следовать к намеченной цели, но и конструировать новые, более интересные цели и смыслы уже в процессе своей деятельности.

Как деятельности, так и активности присуще наличие цели, но деятельность при этом характеризуется как *сознательное преобразование окружающего*. Внутренняя деятельность происходит посредством «умственных действий», где человек оперирует не реальными предметами и не путем реальных движений, а использует для этого их идеальные динамические модели, создаваемые в процессе мышления. В этом отношении воспитание как процесс смыслообразования, рефлексивное сознание, «мучение над смыслом бытия» приближается к внутренней деятельности, не имеющей, однако, предметного характера.

Уяснение человеком смысла того или иного отношения к миру не дается ему прямо и автоматически, но требует сложной и специфической внутренней деятельности оценивания своей жизни, решения особой «задачи на смысл» (А.Н. Леонтьев). Причем, как считает Б. С. Братусь (1988), чем выше по иерархическим ступеням смысловые образования, тем труднее работа по их осознанию, поскольку все шире и неопределеннее становится область смыслопорождающей действительности, все сложнее и опосредствованнее те связи и отношения, из которых завязывается динамическая смысловая система.

Сознавать — значит относиться к бытию предмета, человека всем своим бытием. Такое сознание предполагает субъекта, способного отстраниться от самого себя, следовательно, предполагает самосознание. «Сознание — это феномен несовпадения индивида с самим собой, форма сопряжения внешних общений и внутреннего общения “Я — свое другое Я” (насущное мне Ты...)» (Берлянд И. А. «Психология» // Библер, 1998). Сознание, понимаемое таким образом, всегда ориентировано на мышление. «Мышление, — пишет В. Библер, — есть то бы-

тие, которое определяет неделимость сознания и несводимость его к отдельным психическим феноменам». Сознание развивается в интенции (пусть потенциальной) на мышление, которое воспроизводит в сознании бытие вещей там, где их еще нет, — в возможности. Сознание «удостоверяет» событие предмета со мной; мышление спрашивает: как возможно это бытие?

Б. М. Целковников (1999, с. 44 – 46) особо выделяет в мировоззренческом сознании такой структурный элемент, как *миросозерцание*, которое автор называет особым духовно-психологическим состоянием личности, индивидуально-творческим «конструктом» её мировоззренческого сознания. Эстетическое созерцание мира как состояние-процесс сопряжено с преодолением бытийного «притяжения», с особой духовно-внутренней активностью личности, её «парением в Духе».

«Душа, предрасположенная к созерцанию, — подчёркивал И. А. Ильин, — как бы непроизвольно пленена тайнами мира и таинством Божиим <...>, жизнь её проходит в интуитивном переживании их. Созерцающий не задерживается взором на поверхности явлений, хотя видит и эту поверхность с тем большей зоркостью, остротой и точностью, чем глубже он проникает в их сокровенную сущность; и так он не просто «наблюдает обстоятельства» (быт!), но созерцает скрытые за ними существенные «обстояния» (бытие!)» (1993, с. 271).

Именно в состоянии эстетического созерцания, говоря словами Г. Померанца, «голос каждой личности становится голосом Бытия» а ее сознание обретает не только целостный, но и личностно-ценностный характер.

«Нахождение и реализация смысла жизни сами по себе воспитательны и поучительны для человека, т.е. педагогичны, — считает И. А. Колесникова (1999, с. 98), — поскольку способны изменять его качественно». Она определяет духовность как «потребность и способность человека путем внутренних усилий устанавливать и сохранять связь с *над*индивидуальным, а также с *над*человеческим пространством, т.е. со сверхсистемой, в которую «вписано» бытие человечества как разумной части живой природы, в которой концентрируются все человеческие (Всечеловеческие) смыслы» (Там же, с. 18).

Духовной деятельности как деятельности, имеющей своим объектом жизнь как таковую, интегрирующей в себе ее частные проявления, посвящены рассуждения Н. Е. Щурковой (1997, с. 29 – 33). В духовной деятельности взгляд человека направлен на свою жизнь в контексте своей общечеловеческой жизни. Выявляется «моя» суть жизни и «мое» место в ней.

Духовная деятельность — это та же ценностно-ориентированная деятельность, которая направлена на осмысление социального значения явлений мира и установление личностных смыслов по отношению к этим ценностным объектам. Когда подрастающий ребенок усилием души (интеллекта, эмоций, воли) постигает

основы и законы жизни, открывает для себя не видимую «пошлым здравым смыслом» сущность явлений жизни вновь и вновь ставя перед собой вопрос о смысле жизни и, в частности, своей отдельной жизни, то такого рода деятельность мы и называем духовной, исходя при этом из понимания «духа» как некоего противоположного «материи»: *духовная деятельность не имеет предметного материализованного результата и кардинально отличается именно невидимым продуктом*: идея, знание, принцип, отношение, чувство, мотив, цель ... — все это неосознаемое и невещественное, хотя, разумеется, обладает какой-то субстанцией, т.е. проявляет себя таким образом, чтобы быть воспринятым другим человеком (Щуркова, 1997, с. 30).

Собственно человеческий облик — это духовный облик человека, содержащего в себе мир, все человечество, такое восприятие присуще даже подросткам. Человек — это всегда носитель духа, но, добавим: если педагоги позаботились о развитии духовного мира. При формировании образа жизни в сознании человека его собственная жизнь становится предметом заботы, а выстраивание этой жизни — целью его деятельности (Щуркова, 1997, с. 33).

В свете этих рассуждений вывод Т. И. Власовой (1999, с. 8) о том, что «соединение с Духом происходит не с помощью активных действий, а при “активном” недаянии», уже не выглядит парадоксальным. Способность познавать явилась для человека непосредственным условием в процессе собственного осознания. В этой связи естественным был путь, направленный не во внутрь, а во вне человека, а именно, на познание окружающего мира. Производимая автором логическая реконструкция этого процесса позволяет предположить, что, судя по всему, не может существовать жесткой заданности этого явления, а предположение о его направленности исходит именно из того факта, что человеку приходилось обеспечивать прежде всего условия внешнего природного выживания.

В то же время, считает Т. И. Власова, с большой долей вероятности можно представить, что *познание как внешнего существования, так и внутренних процессов протекало нерасчлененно* (курсив наш — Н.Б.). Не случайно самые ранние свидетельства человеческой культуры наглядно демонстрируют это в виде языковых форм, которые запечатлели в себе «одушевление» неживых предметов, подтверждающее вывод о том, что, во-первых, душа — это нечто присущее человеку; во-вторых, что изначально человек не отделял внешние проявления от внутренних ощущений и установок.

Б. С. Братусь (1988) приходит к выводу о том, что активность в рамках психической организации человека имеет, по крайней мере, два основополагающих направления. Одно состоит в познании внешнего мира, производстве предметов, в преобразовании окружающего. Другое направление связано с нахождением смысла своего бытия в мире и многочисленных продуктов, следствий этого бытия. Ка-

ждое из этих направлений порождает и соответствующие сферы приложения психической активности. Одна из них есть «мир вещей», причинно-следственных отношений, другая есть «мир идей», мир смыслов. Соответственно этому деятельность в «мире вещей» можно назвать деятельностью производства «вещных» продуктов, предметов, измерений, тогда как деятельность в «мире идей» следует назвать деятельностью смыслообразования, производства смыслов. Если продукты деятельности первого рода зримы и осязаемы, могут быть непосредственно и в объективной форме предъявлены другому, то продукты деятельности второго рода субъективны, мало и трудно поддаются объективации, непосредственной передаче другому.

Две указанные сферы существуют во взаимосвязанных, хотя и во многом противоречивых, отношениях. Дело в том, что первая сфера не несет в себе смысла своего существования, смысл этот должен быть найден, доказан, и тем самым она нуждается в постоянном и все новом, по мере ее развития, осмыслении, т. е. в продуктах деятельности другой сферы — сферы смыслообразования. В то же время «производство» смыслов никогда не существует в некоем «чистом» виде, но всегда нуждается в материале реальности, с одной стороны, как источнике, толчке к смыслообразованию, а с другой стороны, — в поле, полигоне реализации уже обретенного смысла, попытках его объективации. П. А. Флоренский, который еще до Л. С. Выготского четко поставил проблему орудийности человеческой психики, писал, что творчество разума распадается на производство *вещей*, смысл которых не нагляден, и производство *смыслов*, реальность которых не очевидна. Необходимо поэтому доказывать осмысленность вещей и вещьность смысла.

Таким образом, если знания «извлекаются» из предметного мира, то личностные новообразования — из опыта самоорганизации формирующегося человека, рефлексии и собственных действий и переживаний (Сериков, 2000, с. 20).

В связи с этими соображениями, воспитание трудно свести лишь к организации предметной деятельности. Оно, скорее, — метадеятельность⁸, которая не связана с преобразованием действительности непосредственно, но оказывает влияние на жизнедеятельность человека через его смысловую сферу. Смыслы, рожденные в результате воспитания, являются не только побудителями, но и стабилизаторами деятельности, они делают ее устойчивой, предсказуемой, целостной. В то же время, воспитание является следствием жизнедеятельности воспитанника, оно опосредует результаты этой деятельности.

⁸ Здесь МЕТА... (от греч. *meta* после, за, через) — первая составная часть сложных слов, обозначающая: 1) следование за чем-либо, переход к чему-либо другому, перемену состояния, превращение; 2) в современной логической терминологии используется для обозначения таких систем, которые служат, в свою очередь, для исследования или описания других систем, напр.: *метатеория, метаязык* (Словарь иностранных слов. М., 1989, с. 313).

Обращаясь к специфическим особенностям воспитания, многие исследователи указывают на то, что оно носит характер «метадеятельности».

Ю. Н. Кулюткин (1978, с. 9) относит этот вывод к деятельности педагога и объясняет его тем, что воспитание — это деятельность по организации других видов деятельности: воспитывать можно через учение, труд, общение, художественное творчество, спорт и т.д., но не существует воспитания в чистом виде; организуя в этих целях деятельность воспитуемого, педагог как бы «надстраивается» над ней. Н. К. Сергеев (1997, с. 74) в связи с этим замечает, что, «осваивая различные виды деятельности, будущий учитель должен осмысливать их и овладевать ими в плане профессиональном — готовиться к их использованию *в целях развития своих воспитанников как ее субъектов и, в конечном счете, субъектов своей жизнедеятельности*» (курсив наш — Н.Б.). Это подчеркивает роль деятельности воспитанника, которую организует педагог, в изменении самого педагога. Этот вывод никак не согласуется с пониманием воспитания как предметной деятельности.

В. В. Сериков (1999, с. 40) под метадеятельностью понимает «личностное “функционалирование” индивида», поскольку оно не является какой-либо предметной деятельностью. «Подобно тому, как человек в образовательном процессе овладевает опытом применения *знаний, способами* решения познавательных и практических задач, *творческим опытом*, он должен овладеть и *опытом “быть личностью”*, т.е. опытом выполнения специфических личностных функций (избирательности, рефлексии, смыслоопределения, самореализации, социальной ответственности и др.)».

Автор выделяет отличия метадеятельности. *Во-первых*, она «надежно» защищена соответствующими психологическими механизмами. Мир смыслов — это воистину духовный мир, т.е. то, что человек, говоря словами одного литературного героя, «про себя думает», и куда тривиальными способами мы не можем проникнуть. Вследствие этого, *во-вторых*, мы не можем этой деятельностью управлять, по крайней мере, традиционными педагогическими средствами. Недоступность и «неуправляемость» этой сферы жизнедеятельности человека вовсе не означает, что ее следует отнести к области чистой иррациональности и вывести за пределы педагогической ответственности общества. Личностный мир человека не менее нуждается в культуре и образованности, чем сферы грамотности, естественнонаучной ориентировки, этикета и т. п. (Сериков, 1999, с. 82).

Деятельность такого рода осуществима лишь в особой педагогической среде, в условиях свободного обмена мнениями, идеями, личностной включенности учащихся и учителя в образовательный процесс (Крюкова, 1999, с. 5). Строя модель метадеятельности, мы пытаемся понять тот необходимый минимум действий, переживаний, рефлексивных актов, через которые должна пройти личность, чтобы быть включенной в педагогический процесс. Если традиционная педагогика свя-

зывает педагогическое средство с набором каких-либо мероприятий, предполагая при этом некое внешнее воздействие на ученика, то педагогика личности рассматривает развитие личности как событийный процесс (М. М. Бахтин, В. И. Слободчиков). Это событие описывается понятием «личностно-развивающая ситуация».

Анализируя работу личности над организацией внутреннего мира, Е. А. Крюкова (Там же, с. 59) к сфере надпредметной деятельности (метадеятельности) относит следующие собственно-личностные свойства индивида:

- действия по определению своих ролей и статуса, функций в социуме;
- оценивание своих достижений;
- проявление критичности в отношении к ценностному содержанию обретаемого опыта (в том числе учебного), выдвижение и апробация собственных ценностных ориентиров;
- актуализация смысла, сопоставление с прежними смыслами;
- рефлексия собственной деятельности, собственно логических предметных компонентов и эмоционально-ценностного плана;
- определение собственной жизненной проблемы и принятие ответственности за ее решение, выдвижение и проверка своей жизненной программы;
- обеспечение автономности и устойчивости своего внутреннего мира.

По мнению Е. А. Крюковой, по сути, предметом метадеятельности является смыслообразование, а своеобразной педагогической функцией — развитие собственно-личностных свойств индивида. В нашем понимании речь идет именно о воспитании как становлении человеческого качества в деятельностном его аспекте. Таким образом, *воспитание — это метадеятельность как сознательно упорядоченная активность человека по преобразованию своей ценностно-смысловой сферы.*

Принцип субъекта, как основополагающий в исследовании личности и процессов ее становления, заостряет внимание исследователей на проблемах мотивации личности. Так К. Левин, автор психологической теории поля, утверждает, что человек всегда существует в определенной «актуальной ситуации», в некотором «силовом психологическом поле», где каждая вещь выступает не сама по себе, а в ее отношении к его потребностям и стремлениям, т.е. те или иные предметы, различные районы «жизненного пространства» становятся мотивами в силу потребностного отношения к ним индивида.

Автор считает, что энергия любого мотива не может быть замкнута в пределах организма, а находится (реализуется) в системе «человек — среда» как нераздельном динамическом целом. Механизм взаимосвязанных изменений, происходящих в этой системе, К. Левин определяет исходя из активности самого человека и полагает, что любое его действие в данной «актуальной ситуации» изменяет соот-

ношение сил и по-новому обуславливает поведение субъекта. Следовательно, взаимодействие человека с окружающими способно влиять на его мотивацию и посредством этого — на психические процессы индивида в целом (Федотова, 1998, с. 69).

В современной педагогике, как считает Н. С. Пряжников (1995), усилия направлены не только на освоение школьником наличного опыта культуры, но и на построение в идеальном (прогнозируемом) плане уникальных (личностно-индивидуальных), еще не имеющих в этом мире объектов, смыслов и перспектив своего развития. Соответственно особую роль приобретают методы и формы организации таких педагогических ситуаций, в которых возможно моделирование иных типов деятельности и иных смыслов, а также активизация учащегося в совместной с педагогом деятельности.

Категория смысла как «места» отсылает к пониманию границы как тождества (Ф. Шеллинг), где она рассматривается как продуктивная деятельность самосознания. Понимание «события» как временного пространства языка, в котором осуществляется самоопределение продуктивной деятельности мышления, дает возможность рассматривать его как точку тождества бытия мышления и языка. Смысл как со-стояние мышления есть событие, место, в котором происходит самоопределение языка мышления, производящего и осознающего себя в точке «Я» (Семакина, 1998, с. 14).

К. Маркс и Ф. Энгельс (т. 3, с. 24) отмечают, что «люди являются производителями своих представлений, идей и т.д. — но речь идет о действительных, действующих людях, обусловленных определенным развитием их производительных сил и соответствующему этому развитию общению». В связи с этим актуален упрек В. П. Зинченко: «Мы забыли о том, что школа должна, прежде всего, выводить в люди, а потом уж в солдаты, ученые, патриоты, в обслуживающий персонал и т. д. и т. п. По словам П. А. Флоренского, именно культура есть среда, растящая и питающая личность. Последняя, ориентируясь на культурные — они же общечеловеческие — ценности, может подниматься и над пространством деятельностей, и над коллективом, и над самим собой... Единственно, что личности противопоказано — это опускаться» (Как построить свое «Я», 1991, с. 130).

Структура деятельности, мышления и сознания формирует конфигурационное *пространство деятельности* (Ермаков, 1997). Объекты внешнего мира не непосредственно воздействуют на субъекта, а лишь будучи преобразованы в процессе деятельности, благодаря чему достигается большая адекватность их отражения в сознании (Краткий психологический словарь, 1985, с. 85). Таким образом, мы приходим к выводу о правомерности выделения категории *пространства деятельности* (точнее — пространства *метадеятельности* или бытийного пространства) как субъектного ценностно-смыслового пространства саморазви-

тия. Это пространство, как нам представляется, порождается активностью самого человека; состоит не только из освоенной предметной среды, но и смысловой сферы человека; ограничено сферой сознательного в человеке и его активности. Поскольку это пространство включает в себя не только саму деятельность, но строится на ценностно-смысловой сфере человека, мы вправе обозначить пространство такой деятельности как пространство культуры человека. Ему в наибольшей мере присущи все те развивающие свойства, которые были выделены в отношении социального воспитательного и антропологического пространства человека.

Их общность, обозначаемая категорией «пространство» заключается в том, что все они являются «посредниками» во взаимодействии человека с *социокультурной* средой. Благодаря их опосредующему влиянию, человек получает возможность развиваться не только как личность, но и как индивидуальность, более того — как субъект собственной жизни.

Пространство деятельности — это мир индивидуальной культуры человека. В этом пространстве, как в системе, категория «опыт» приобретает значение ценностно-смыслового поиска, собственной позиции, «самости», опыта самосозидания и деятельностного самоутверждения во взаимодействии с внешней средой, а степень единства пространства деятельности задается направленностью личности или внутренним антропологическим пространством.

1.2.2. Воспитание как взаимодействие и общение

Исследуя понятия «личность» и «индивидуальность», С. Л. Франк (1990, с. 413) «выводит» их из понимания межиндивидуального источника их становления и развития. Он считает, что человек есть личность и индивидуальность «как раз в той мере, в какой он что-либо значит для других, может им что-либо дать». Вопросы самоопределения человека в мире Франк напрямую связывает с проблемой контакта, общения с другим человеком. Принципиально важно различение им бытия «одного с другим» и «одного при другом». При реализации последнего, являющегося взаимодействием объектов, они так и остаются друг для друга «непроницаемыми реальностями». Бытие «одного с другим» как подлинное средство реализации отношений «я — ты» понимается автором таким образом, что «при сохраняемой, никогда не исчезающей раздельности в нем все же властвует некое подлинное внутреннее единство» (Там же, 1990, с. 370). В последнем он видит своего рода «двуединство», понимая его как «до самых корней проникающее подлинное единство», а в самом взаимодействии — форму взаимопроникновения (Там же, с. 371). Тем самым утверждается возникновение в процессе заинтересованного, базирующегося на потребностях личности взаимодействия так называемой «новой реальности», единого смыслового пространства и обоюдозначимой общности взаимодействующих субъектов. Идеи С. Л. Франка позволяют увидеть,

что личность существует как бы на границах сущности и существования, в пространстве реального взаимодействия индивида с другими людьми.

М. Хайдеггер приходит к выводу, что вхождение личности в мир жизненных смыслов и поступающей деятельности может осуществляться «только путем сопонимания, соосмысления, сооценки, сопереживания и приобщения к совместному творчеству, созидающему подлинные и гармонические отношения человека к миру, другим людям» и к самому себе. Утверждая некую общность условий человеческого существования, Ж. Сартр (1990, с. 336) заключает «...чтобы получить истину о себе, я должен пройти через другого».

Данные идеи подтверждают мысль о том, что саморазвитие индивида в условиях его взаимодействия с окружающими является по своей сути двусторонним процессом. Механизм взаимодействия при этом понимается как сочетание «способности не только действовать, но и воспринимать действия других», т.е. каждая основная сила с необходимостью выражается в стремлении и представлении: «В стремлении она [действующая сила] получает действительность для других, или действует на других, в представлении же другие имеют для нее действительность, она воспринимает действия других» (Соловьев, 1989, т. 2, с. 33).

М. С. Каган называет «потребность в другом человеке как со-участнике моего бытия» (1996, с. 143) одной из основных внегенетических потребностей индивида. Особо выделяя эту потребность, он исходит из понимания того, что человеческая жизнь и деятельность коллективны по своей природе и предполагают «взаимодействие между участниками этих процессов». На этой основе Каган утверждает, что человек испытывает нужду в себе подобных «как соучастниках единых материально-практических, практически-духовных и чисто духовных действий» (Там же, с. 145).

В нравственной философии М. М. Бахтина (1979; 1986) «Я» присутствует в присутствии Другого. Другой позволяет признать за ним конкретно-индивидуальный неповторимый мир действительно-поступающего сознания. А. Г. Асмолов (1996, с. 524) выделяет потребность ребенка в том, чтобы значимые другие включались в его жизнедеятельность.

Говоря о развивающих взаимодействиях, следует подчеркнуть, что каждый из вступающих во взаимодействие не просто «содействует развитию другого», но именно в этом находит условия для собственного личностного развития. Такой взгляд базируется на двух предпосылках: на концепции человека как субъекта идеальной представленности и продолженности в другом человеке (отраженной субъектности) и на идеях педагогики сотрудничества. Быть личностью — это значит осуществлять значимые преобразования жизнедеятельности другого лица. Л. Н. Толстой заметил, что описать человека собственно нельзя; но можно опи-

сать, как он на нас действует; сказать о человеке: он оригинальный, добрый, умный, глупый, последовательный — значит не дать никакого понятия о человеке.

«Развивающие взаимодействия» отличаются от «воспитывающих воздействий» в том смысле, как это понимал С. Л. Рубинштейн (1969, с. 372). Прежде всего, «поведение людей само строится в той или иной мере как воспитание, не в смысле менторства, поучения или выставления себя в качестве образца для других людей, а в том смысле, что все поступки человека выступают как реальное изменение условий жизни других людей» и что «отсюда ответственность человека за всех других людей и за свои поступки по отношению к ним». Говоря об этом, Рубинштейн отмечал, что воспитание в более узком смысле означает то, что человек производит «специальные действия, специальные поступки, предназначенные для того, чтобы воздействовать, специально формировать внутренние условия настоящего, морального поведения или своими поступками вызывать ответные поступки, в которых эти внутренние условия формировались бы». Таким образом, внутри широкого спектра развивающих воздействий и взаимодействий могут быть выделены собственно воспитательные акты, отвечающие требованию — «стать реальным условием надлежащей человеческой жизни других людей».

За этим фундаментальным различием давняя философская традиция — не отождествлять поступки и деяния. В экспериментальной психологии этой традиции соответствует различие направленного и ненаправленного воздействия и особых смысловых оттенков при характеристике каждого. В случае *направленного* воздействия субъект, оказывающий влияние, ставит перед собой задачу добиться желаемого результата от другого, например, произвести на него впечатление, принудить сделать что-либо и т.д. В свою очередь, в воздействии подобного рода можно различать две формы: прямое, при котором субъект влияния открыто предъявляет те или иные притязания, и косвенное, когда субъект, стремясь изменить поведение другого, преобразует среду в расчете на получение нужных ему откликов (от элементарных двигательных ответов до изменения личностных характеристик другого). В обоих случаях влияние и воздействие соотносятся друг с другом как цель и средство. Во втором варианте (*ненаправленное* воздействие) субъект не стремится вызвать ту или иную реакцию у объекта влияния. Тем не менее эффект воздействия субъекта может быть весьма ощутимым (Психология воспитания, 1995, с. 16).

Таким образом, понятия «развивающие взаимодействия» и «воздействия» значительно шире понятий «воспитательный поступок» и «специальные воспитательные действия». Однако в педагогическом плане их объединяет категория ответственности за ближайшие и отдаленные последствия межиндивидуальных контактов.

В психологии В. Н. Мясищев (1960) предложил принцип рассмотрения личности через отношения. Он считал, что система отношений личности к действительности является структурной основой, ядром личности, определяющим уровень и характер всех составляющих в единой психической организации человека. Становление личности понимается им как развитие и перестройка отношений. Исследование личности заключается в выявлении и анализе отношений личности к миру и самому себе.

В концепции Б. Ф. Ломова (1984) развитие личности — это, прежде всего, развитие взаимосвязей с другими людьми, в ходе которого складываются личностные и межличностные отношения. Совместная деятельность рассматривается как основа учебного процесса: внимание обращено на анализ взаимоотношений в учебном процессе, выявление его роли в формировании личности школьника и коллектива.

«Учение мыслится как совместное исследование: вместо догматического сообщения и механической рецепции готовых результатов — совместное прохождение того пути открытия и исследования, который к ним приводит. Система, в основу которой было положено пассивное восприятие готовых результатов, копирование данных образцов — одна лишь бездеятельная и бесплодная рецептивность, — должна быть заменена системой, основа и цель которой — развитие “творческой самодеятельности”» (С. Л. Рубинштейн).

Таким образом, субъект понимается как *со-бытие* его практического опыта, направленности и творческой самодеятельности личности (С. Л. Рубинштейн), ответственного поступка, утверждающего смысл в себе — не-алиби бытия, свою единственную единственность (М. М. Бахтин), рамки рефлексии насыщаются практическим, деятельным содержанием, «жизненным миром». Полнота субъекта восстанавливается из связи жизни и мысли, переплетена с бытием.

В развитии способностей к общению, взаимодействию с различными людьми, в установлении личных контактов, взаимопонимании, взаимопринятии, умении вступить в диалог, а главное — в развитии способности производить смысловые преобразования не только в себе, но и в других проявляется субъектность человека. Стать субъектом — это значит репрезентировать себя другим, отразиться в других, продолжить себя в них, сделать вклады, «запечатлеться». В возможности транслирования и взаимообмена субъектностью заключается глубинный смысл педагогического взаимодействия (Котова, Шиянов, 1997, с. 7 – 8).

О-смысление себя возможно в едином процессе открытия наличного в себе путем созерцания и прибавления в творческом созидании. Смысл раскрывается с помощью другого (изоморфного) смысла в «проникновении» — всегда двустороннем акте диалога, где в общении человека с человеком раскрывается «человек в человеке», как для других, так и для себя. Вненаходимость позволяет отличать

свое «Я» от других, выделяя «я-для-себя», «другого-для-меня», «я-для-другого», расширяя возможности получения личностного смысла.

Эти выводы перекликаются с идеей *соборности*, возникшей еще в тайных смыслах Священного Писания, развитой в философском опыте отечественных мыслителей (В. С. Соловьев, Н. Ф. Федоров, В. Н. Муравьев, С. Л. Франк и др.) и «родившейся заново» в духовно-мировоззренческих исканиях современной педагогики (Ш. А. Амонашвили, В. В. Зеньковский и др.). В широком плане «соборность» есть прежде всего «взаимное, основанное на духовной родственности притяжение людей, их органическая связь, любовь, выражающая целостность и полноту бытия» (Коган, 1994, с. 178). Именно личность является первоэлементом соборности, а последняя в ее высшем, космическом проявлении лежит в основе культуры прошлого, настоящего и будущего. «Живая личность и живое конкретное соборное целое, — писал по этому поводу В. Н. Муравьев, — неразрывно связаны и взаимно входят друг в друга, взаимно обогащаются» (Коган, 1994, с. 120).

В этом отношении В. В. Кузнецов (1998, с. 64) приходит к выводу, что «совершенно неважно, совершен ли поступок с автономной целью или соборно как общее дело. Личность определяет поступок, “жизнь как поступок”, как *со-бытие*». К. Ясперс, развивая идею становления человеческой самости через взаимодействие с другой самостью, определял коммуникацию с другими в качестве условия личного бытия и самоопределения человека (Очерки социальной антропологии, 1995, с. 68).

В. С. Соловьев (1989, т. 2, с. 504), говоря о самоутверждении человека в мире, критикует эгоистическое, так называемое «исключительное» самоутверждение. Человек, по его мнению, становится всем «лишь снимая в своем сознании ту грань, которая отделяет его от другого <...> только вместе с другими». Механизм взаимодействия при этом он понимает как сочетание «не только способности действовать, но и воспринимать действия других». Каждая действующая сила с необходимостью выражается в стремлении и представлении: «В стремлении она получает действительность для других или действует на других, в представлении же другие имеют для нее действительность, она воспринимает действия других» (Там же, с. 33).

К. Роджерс утверждает, что в результате контактов ребенка с окружающей средой и прежде всего «оценочного взаимодействия с другими людьми» у него возникает и представление о себе, и самооценка: «Наша личность становится видимой для нас посредством отношений с другими» (Теория личности в западноевропейской... 1996, с. 385). Он обнаруживает также, что «в той степени, в которой каждый из нас хочет быть самим собой, он обнаруживает, что изменя-

ется не только он, изменяются другие люди, с которыми он связан» (Роджерс, 1994, с. 63).

Саморазвитие личности закономерно сопровождается сопоставлением ее собственных успехов с достижениями других, своих неудач с промахами тех, кто рядом, т.е. подлинное, полноценное саморазвитие личности невозможно без ее контактов с окружающими. Оценка окружающими деятельности человека в случае ее успешности служит основой для его самоутверждения, а в случае неудачи отношение окружающих стимулирует личность к поиску новых способов адекватного самовыражения. Причем коллектив действует на личность в той мере, в какой сама личность активно действует в коллективе, в зависимости от того, в какой степени личностно-значимыми стали для нее цели, общественное мнение, деятельность ученического сообщества (Кочетов, 1974, с. 16). Вот почему организация взаимодействия учащихся является вариантом опосредованного педагогического влияния на самосовершенствование личности.

Социальное взаимодействие, как известно, носит во многом субъективный, личностный характер. Его субъектность выражается в выборе конкретных форм реализации общения, в особенностях психического взаимодействия (взаимопонимания, сопереживания, социальных взаимоотношений и др.). В этом смысле деятельность как взаимоотношения является сферой воспитания. От направленности, характера и организации общения человека зависят овладение им культурой, формирование ценностного отношения к себе и миру, к культуре, к созиданию ее и себя.

Поэтому характерны такие определения воспитания, как «социальное формирование личности, где ведущее действие воспитателя влияет на жизнедеятельность ведомого, вызывая в ней изменения» (Г. И. Легонький); «совместная деятельность учащихся, направленная на усвоение богатства культуры, подготовку к труду и общественной жизни, происходящая при активном участии и руководстве педагогов» (Н. Д. Хмель); систематическое функционирование всей совокупности воспитательных отношений, в которые включен воспитанник (Ю. П. Сокольников)⁹; совместное с ребенком восхождение к культуре (Щуркова, 1997, с. 8).

Сущностью педагогического взаимодействия является непосредственное или опосредованное воздействие субъектов этого процесса друг на друга, порождающее их взаимную обусловленность и связь. Оно выступает как интегрирующий фактор педагогического процесса, способствующий появлению личностных новообразований у каждого из субъектов этого процесса. Взаимодействующие субъек-

⁹ Цит. по: Колесникова И. А. Теоретико-методологическая подготовка учителя к воспитательной работе в цикле педагогических дисциплин: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Л., 1991. С. 95.

ты выступают в этом случае как детерминанты происходящих в них преобразований (Котова, Шиянов, 1997, с. 6).

Потребность реализовать и выразить («субъективировать») себя изначально и сущностна для человека. Последнее означает стремление утвердить и выразить «свое через другое» (Гегель), т.е. создать нечто такое, что может утвердить его личность. Безусловно, наибольшей способностью к этому обладает другой человек. Для воспитателя — это воспитанник, принимающий его миропредставление и образ жизни, для воспитанника — воспитатель с его социально-значимой оценкой и возвышением воспитанника до уровня социального признания. Отчуждение от воспитания хотя бы одного из его субъектов — воспитателя или воспитанника — разрушает эту деятельность, ее духовную сущность, превращая воспитание в навязанное общение для воспитанника, в «воспитательную работу» для педагога в худшем смысле этого слова (Сериков, 1999, с. 165).

Совместная деятельность «включает распределение... действий и операций, обмен действиями, а также взаимопонимание, коммуникацию, планирование и рефлекссию» (Рубцов, 1989, с. 15). При такой организации деятельности, когда взаимоотношения субъекта с объектом опосредуются феноменом «совместности», стимулируется рефлексивное внимание на само действие, его строение, а не только на результат, который нужно получить любой ценой.

В то время как гуманистическая психология видит в самореализации высшую цель человека, экзистенциалистская психология усматривает самоцель в искреннем диалоге с другими и требует от человека не только самореализации, но и выбора ценностей, основанных на действительных нуждах, выявлении собственной идентичности, встречах с другими. «Существовать значит со-существовать». Только познав другого сам можешь определить собственную принадлежность. «Трудные поиски глубинного смысла жизни, желание самореализоваться, соотносящиеся с волей к со-реализации — основа, на которой можно строить справедливое общество, где не будет места идее войны, препятствующей искренней встрече людей», — пишет К. Миникелло (1996, с. 56 – 57).

Принцип сосуществования и одновременности действий объектов во взаимодействии друг с другом, обоснованный И. Кантом, находит свое подтверждение и углубление в работах Г. Гегеля, который отмечает, что «вещи находятся благодаря своим свойствам в существенном взаимодействии, свойство есть само это взаимоотношение и вещь — ничто вне этого взаимоотношения» (Гегель, 1971, т. 2, с. 124). В учении о сущности он показывает диалектический характер взаимодействия как внутреннего источника самодвижения и саморазвития действительности. Тем самым с помощью категории взаимодействия им также обосновывается принцип развития.

Г. С. Батищев характеризует человека как ищущее существо, а его жизненный путь как «устремленный способ быть» (1995, с. 103), однако «никому себя не адресуя, человек отсутствует также и внутри самого себя» (1995, с. 123). Проблема безадресности человеческого бытия, отсутствия реальной общности между людьми особенно остро встает перед обществом в переломные моменты его истории и в значительной степени оказывает влияние на становление человека. Помочь растущему человеку «обрести себя», сделать свое собственное бытие значимым для другого и тем самым для самого себя призван, по нашему мнению, педагог, организующий воспитательное взаимодействие с учащимися.

В связи с этим воспитание может и должно быть понято не как однонаправленная передача опыта и оценочных суждений от старшего поколения к младшему, но как *глубинное межчеловеческое взаимодействие и сотрудничество взрослых и детей в сфере их совместного бытия* (Колесникова, 1999, с. 144). Для педагога это означает отказ от стремления задать в качестве должного набор определенных характеристик, т. е. некий «стандарт воспитанности».

Сущность влияния педагогического взаимодействия на личностное саморазвитие его субъектов, как считает Е. Л. Федотова (1998), обусловлена возникновением в процессе обмена между ними когнитивными, волевыми, эмоциональными, ценностными и другими потенциалами психолого-педагогических феноменов и эффектов, определяющих характер и степень этого влияния.

Обращение к психологическому содержанию понятия взаимодействия показывает, что в качестве его основы подавляющее большинство исследователей называют обмен по тем или иным параметрам между контактирующими индивидами. Однако характер обмена и его предмет понимаются в психологии далеко не однозначно.

Так, сторонники трансактного анализа (Э. Берн, Т. Харрис, М. Джеймс, Д. Джонгвард и др.) определяют его как социальный обмен и трансакции; для представителей символического интеракционизма (Дж. Г. Мид) — это обмен символами; с позиций деятельностного подхода он характеризуется как обмен вкладами; а с точки зрения межличностного взаимодействия, — это обмен влияниями (Федотова, 1998, с. 66).

Л. Н. Толстой в свое время вопрошал: «Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят?»¹⁰ Поскольку преодоление противоречий педагога и воспитанника зависит от степени «включенности» в контакт обеих контактирующих сторон и осуществляется только при обоюдном их изменении, можно говорить о педагогическом взаимодействии как интегративном и многофункциональном факторе взаимосвязанного саморазвития учащихся и учителя, педагога и воспитанника.

¹⁰ Цит. по: Шкловский В. Лев Толстой. М.: Молодая Гвардия, 1967. С 298.

Педагогическое взаимодействие имеет два плана: личностный и функционально-ролевой, а педагог и ученики воспринимают друг друга в процессе взаимодействия как по общим, ролевым, так и по индивидуальным параметрам личности. Их сочетание обеспечивает трансляцию не только общесоциального, но и личного, индивидуального опыта педагога. В этом случае педагог, взаимодействуя с учеником, транслирует свою индивидуальность, реализуя потребность и способность быть личностью и, в свою очередь, формируя соответствующую потребность и способность у учащегося. Однако практика показывает, что с такой установкой работают лишь педагоги, имеющие высокий уровень развития мотивационно-ценностного отношения к педагогической деятельности.

Функционально-ролевая ориентация педагогического взаимодействия направлена, главным образом, на преобразование когнитивной сферы учащихся. Критерием успешной деятельности педагога в этом случае служит соответствие достижений учеников заданным эталонам. Учителя с ориентацией на этот тип взаимодействия подгоняют внешнее поведение под определенные стандарты.

При личностной ориентации в педагогическом взаимодействии в большей степени затрагивается мотивационно-смысловая сфера учащегося. Научное знание, содержание образования в этом случае выступают средством преобразования такой сферы. Личностные и ролевые установки педагога актуализируются в единых поведенческих актах, но преобладание какой-либо из них обуславливает соответствующий эффект влияния его личности на ученика (Котова, Шиянов, 1997, с. 12 – 13).

Суметь стать нужным Другому едва ли не главное утверждение человеческого достоинства. Смысл жизни состоит в том, чтобы быть нужным, утверждает В. П. Эфроимсон (1995, с. 26). Муж нужен жене, жена — мужу, оба они — своим детям, дети нужны родителям. Человек нужен социальной общности, с которой он себя отождествляет. Чувство нужности близким, друзьям, делу, обществу — важнейший источник человеческого достоинства. Напротив, величайшей трагедией человека является ощущение своей ненужности, рождающее чувство беспомощности, несостоятельности и неполноценности. Именно в этом случае одиночество человека в мире, его заброшенность становятся невыносимыми. Поступок всегда труден, но он неосуществим, если человек ощущает его ненужность. Человек, осуществляя важнейшие виды деятельности (трудясь, творя и воюя), чувствует свою нужность Другому, в этом и состоит его значимость.

Г. С. Батищев подчеркивает, что сознательное саморазвитие индивида происходит как «сопричастное бытие вместе с другими» и сопровождается потребностью в значимых других, в тех, «без кого он и сам не может стать и быть самим собой» (1995, с. 107). «Чем глубже человек уходит вовнутрь, тем более он расширяется и обретает естественную и необходимую связь со всеми остальными

людьми», считал С. Л. Франк (1992, с. 118). Таким образом, по мере «развертывания» саморазвития увеличивается потребность индивида во взаимодействии с другими. Чем интенсивнее осуществляется личностное самостроительство, тем более значимой для человека становится нужда в контактах с окружающими, тем сильнее у него ощущение влияния этих контактов.

Деятельность как целостный процесс тесно связана с общением. Еще в середине века был сделан вывод: «Существовать — значит быть воспринимаемым. Человек существует, поскольку его воспринимает Другой». Человек существует как человек лишь благодаря своему отношению к другому человеку. Стремление к сотрудничеству педагога с воспитанником без преувеличения можно назвать мировой тенденцией. Так, будущие педагоги США выдвигают на первое место такое качество, как умение учителя быть «гидом и другом», а отношения учитель — ученик, с их точки зрения это «теплота, сотрудничество и взаимное уважение» (Weinstein, 1989).

Феномен воспитания в этой логике И. А. Колесникова (1999, с. 142) определяет как целенаправленное порождение в педагогическом взаимодействии динамики смыслов и способов бытия человека, актуализирующих его человеческое качество. Именно исходя из онтологичности, естественности воспитания, его общественно-исторический смысл следует искать в сохранении, воспроизведении, трансляции во времени человеческого качества.

Суть воспитания состоит в том, что это совместная деятельность детей и взрослых по реализации вместе выработанных целей и задач, считает О. С. Газман (1991, с. 22 – 23). Педагог не передает готовые образцы нравственной и духовной культуры, а создает, вырабатывает их вместе с младшими товарищами. *Совместный поиск ценностей, норм и законов жизни, их исследование в конкретных видах деятельности, в общении и составляют, таким образом, содержание воспитательного процесса.*

1.3. Воспитательное взаимодействие: двудоминантность воспитания

Опираясь на результаты своего диссертационного исследования, Е. Л. Федотова (1998) заключает, что сознательное отношение к взаимодействию с учителем содействует развитию способности подростка к саморегуляции относительно внешних воздействий к проявлению самостоятельности и инициативы в контактах. Это формирует у школьника своего рода культуру обмена воздействиями, предполагающую уважение к чужому мнению и иной позиции, умение корректировать в соответствии с ними свои собственные взгляды и действия и вместе с тем способность при необходимости отстоять личное мнение, доказать правильность выбранной позиции или отношения.

Принцип двудоминантности педагогических процессов обеспечивает реализацию идеи ценностно-смыслового равенства взрослого и ребенка, равенства, разумеется, не в смысле объема знаний или жизненного опыта, но в своем природном человеческом праве неограниченного познания мира, построении жизненных смыслов, причем в тех формах, которые органичны и комфортны в индивидуально-личностном плане как учителя, так и ученика, как ребенка, так и взрослого (Колесникова, 1999).

При таком подходе к воспитанию меняется и функция педагога. Он — не тот, кто учит, а кто понимает и чувствует, как ребенок учится; не тот, кто учит ребенка жить, транслируя нравственные нормы (поучает), а тот, кто чувствует жизнь ребенка как свою и тактично помогает его внутреннему, душевному росту, кто растет сам, развивая окружение детей, способствуя укреплению сообщества детей и взрослых (Амонашвили, 1990; Газман, 1989; Караковский, 1993 и др.).

Организация деятельности и общения с учетом цели воспитания как помощи личности в саморазвитии осуществляется не ради них самих, а для того, чтобы, реализуя в них отношение к ребенку как к уникальной, целостной и самоценной личности, «затрагивая» сферу его «потребностей, знаний, убеждений, поступков и волевых проявлений» (Харламов, 1997, с. 293), поддержать тем самым его стремление к творческой реализации и максимальному обогащению собственных внутренних сил и потенциальных возможностей. Основа этого взаимодействия — духовные, ценностно-смысловые связи. Они являются основным результатом педагогического взаимодействия и служат основой для следующего «витка» их взаимодействия.

Н. К. Сергеев (1998, с. 38) в своем исследовании выделяет следующие специфические особенности педагогической деятельности, вытекающие из ее двудоминантного характера:

- метадеятельностный характер педагогического труда;
- свойственная педагогической деятельности ситуация перманентной неопределенности, неоднозначности, неалгоритмизированности;
- огромная роль чувственно-эмоциональной сферы всех участников педагогического взаимодействия;
- целостный характер педагогической деятельности, неделимость, невозможность ее «частичного» усвоения;
- большое значение компенсаторных возможностей свойств и компонентов личности в профессиональной деятельности учителя.

Такая деятельность требует от педагога развития стремления и способности к перманентной рефлексивной деятельности; интуиции, способности к прогнозированию, предвосхищению, импровизации; чувственно-эмоциональной сферы как условия и средства «пробуждения души» ребенка и самого учителя; овладения

педагогической деятельностью в ее целостности; разностороннего развития личности учителя; развития «своих», особых сильных сторон, «изюминок», делающих учителя уникальным и неповторимым, индивидуальностью, интересной и значимой для других.

Динамическое рассмотрение деятельности предполагает изучение механизмов, обеспечивающих ее движение. При таком подходе принято считать, что «деятельность включает в себя цель, средства, результат и сам процесс» (Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2000).

С позиций синергетики развитие процесса не «ретросказуемо» и не предсказуемо. Он (процесс) не детерминируется прошлым и настоящим. Наоборот, будущее (т. е. результат) больше влияет на настоящее, чем прошлое. С этим связаны известные гипотезы о нелинейности и многомерности исторического времени, в котором прошлое не исчезает, а существует в другом измерении и уже реально ощущается будущее. Это предполагает оценку действий воспитателя в его собственных культурно-психологических координатах, а главное, в контексте сослагательного наклонения и анализа альтернативных сценариев (в том числе не реализовавшихся) развития воспитанника и процесса взаимодействия педагога с воспитанником. Иначе говоря, видение результата как интенции процесса определяет прогноз и цели воспитателя, характер его деятельности.

Потенциальное, будучи совокупным результатом жизнедеятельности взаимодействующих сторон, выступает в качестве предпосылки актуального. Мера актуализации потенциального, носителем которого служат и сами взаимодействующие стороны, и их совместная деятельность, и их общение, и их отношения, и определяет эффективность воспитания. Тем, как взаимодействующие стороны понимают результат воспитания, определяется характер их деятельности, позиции при взаимодействии, концепция деятельности.

1.3.1. Результат воспитания

В основе концепции воспитательной деятельности мы полагаем видение результата воспитания. Философское понятие «результат» базируется на представлениях о тесном единстве его с понятиями «цель» и «средство». Результаты прогнозируемый и реальный совпадают лишь отчасти и в той мере, в какой средство-понятие тождественно средству реальному, преобразующему предмет (Трубников, 1963, с. 121 – 122). Исследователи (Я. А. Пономарев, С. А. Расчетина, О. К. Тихомиров и др.) подчеркивают тот факт, что «результат действия содержит новое по отношению к цели».

Обращаясь к категории «результат воспитания», мы имеем в виду, что под результатом в русском языке понимается не только «то, что получено в завершении какой-нибудь деятельности, работы, итог», но и «показатель мастерства» (Ожегов,

Шведова, 1997). Таким образом, в отношении воспитательной деятельности категория *результата*, очевидно, связана с категорией *качества*.

В своих рассуждениях мы уже неоднократно приходили к выводу о том, что отличие воспитания от других педагогических процессов в его ориентации на качественное преобразование воспитанника (как, впрочем, и самого воспитателя). Е. В. Титова (1995, с. 97) предлагает под результативностью воспитательной деятельности понимать прежде всего достижение такого *качества* организации деятельности воспитанников, которое обеспечивает возможность их ценностно значимых личностных проявлений и обогащение их личного опыта жизненно необходимым содержанием.

«Мир Маленького Принца совсем другое измерение не в количественном, но в качественном отношении, — пишет И. А. Колесникова (1999, с. 83). — Именно поэтому все его занятия носят бытийный характер: чистка вулкана, прополка баобабов, т.е. сохранение жизни планеты; воплощение очищающей (экологической, если употреблять современную терминологию) функции. И смыслы жизни, и проблемы, с которыми сталкивается Маленький Принц, носят глобальный, вечный характер». Они сопряжены с внутренней ответственностью «за тех, кого приручил».

Продолжая начатые в предыдущей монографии¹¹ рассуждения, отметим, что качество предмета, с точки зрения философии, как правило, не сводится к отдельным его свойствам. Оно связано с предметом как целым, охватывает его полностью и неотделимо от него. В связи с этим признаём, что в педагогических исследованиях обычно не различаются такие категории, как «качество личности» и «свойство личности». В своих рассуждениях мы придерживаемся понимания «качества личности» как целостной характеристики ее своеобразия, устойчивой типологической характеристики личности. «Свойство личности» понимается нами как проявление целостной личности в отношении с другими личностями или явлениями. В этом отношении еще более показательным является соотношение категорий «качество человека» и «свойство человека».

В связи с этими уточнениями лишь отчасти можно согласиться с утверждением, что «поскольку представления педагогов о ценностной значимости личностных проявлений всегда субъективны, то и понятие результативности воспитательной деятельности также несет в себе субъективную окраску» (Титова, 1995, с. 98). Безусловно, «представления о результативности воспитательной деятельности у различных субъектов организации воспитательного процесса могут не совпадать, т.к. могут не совпадать их представления о ценности и значимости личностных проявлений воспитанников и желательном содержании их личного

¹¹ См.: *Борытко Н. М.* Пространство воспитания: образ бытия: Монография. Волгоград, 2000. С. 171–178.

опыта» (Там же). Но в этом случае речь идет именно о разном качестве, о разном результате педагогического процесса.

Обратимся к практике. В своей консультативной и исследовательской работе нам не раз приходилось наблюдать и анализировать уроки опытных учителей. В большинстве случаев обнаруживалось, что внешне безупречный урок, в котором выдержаны все мыслимые и немыслимые методические рекомендации и требования, был задуман и воплощен одним лишь учителем. Он (учитель) вел детей по логике своего замысла к намеченной им цели отобранными им же средствами. А детям отводилась пассивная роль «строительного материала» («глины», «чистой доски» и т.д.) для реализации, воплощения учительского замысла (в лучшем случае) или требований программы (в худшем). Если на таком уроке задать ученикам вопрос: «Зачем вы выполняете те или иные действия», — то они ответят «Потому что учитель требует». Ни изучаемый материал, ни выполняемые действия не объясняются при этом каким-либо личностным смыслом, все происходит в пространстве значений (то, что, скорее, можно назвать пространством поведения, но не деятельности).

Как правило, посещение и анализ уроков происходили с участием административно-методических работников школы. Они, соглашаясь с нашим анализом, нередко произносили одну и ту же фразу: «Но ведь этот учитель дает стабильно высокие результаты!». Как только эти слова были произнесены впервые, обнаружилось, что именно с них и начинается собственно анализ содержания педагогической деятельности.

Известно, что предмет не может, оставаясь самим собой, потерять свое качество. Если количественная определенность предметов характеризуется внешним отношением к их природе, то качественная отражает их внутреннюю сущность. В отличие от количественных, качественные изменения сразу же ведут к уничтожению или существенному изменению предмета (Философский словарь, 1986, с. 194). В связи с этим определенность в анализ вносил ответ на вопрос: «А в чем учитель видит результат? В том, что ученик много знает? В том, что умеет пользоваться знаниями? Или умеет сам добывать их?». «Быстрее! Выше! Сильнее!» — этот девиз не определяет качественных изменений, т.е. воспитания.

С этой точки зрения понятны данные социологического обследования, о котором говорится в исследовании А. И. Григорьевой (1998). В этом обследовании были выявлены рост творческой активности педагогов на поприще учителя-предметника и серьезные профессиональные трудности в воспитательном общении и взаимодействии со школьниками. К сожалению, большинство педагогов в своей работе ориентируются на количественные результаты (знания, умения, навыки, опыт и т. д.), в этом они видят свои свершения, обнаруживают ситуации успеха, профессионального роста. Даже в научных исследованиях обнаруживаются

частые попытки оценить достижения исключительно количественными данными (частотность, интенсивность, сила проявления формируемого свойства). Ориентация же на изменение качества ученика или учения (т. е., на воспитательный результат) свойственна лишь малому числу педагогов.

Конечно, «в отношениях какого-либо предмета с другими проявляются различные его свойства или группы свойств; в этом смысле можно говорить о многокачественности предметов и явлений» (Философский словарь, 1986, с. 194). Так, в проведенном под нашим руководством диссертационном исследовании С. С. Бакулевской¹² рассматривается становление *интеллектуально-творческой деятельности* старшего школьника. Будучи учителем математики, она рассматривает проявления этой деятельности и условия ее становления в процессе изучения своего предмета, выявляя и обосновывая особую значимость избранного возрастного промежутка и педагогический потенциал своего предмета.

Учитель естествознания А. М. Байбаков в своей магистерской работе исследует возможности взаимодействия малых групп в формировании *толерантности* старшего подростка. В магистерском исследовании С. Ю. Басовской рассматривается потенциал коллективной исследовательской деятельности старшеклассника и студента в их *социальной адаптации* при переходе из школы в вуз.

Эти и другие исследователи, изучая, казалось бы, разные проблемы, пришли к близким выводам о том, что в основе их решения — «приобщение человека к смыслу, а не только к знанию» (Сериков, 1999, с. 9). Таким образом, во всех случаях речь идет об одном качестве, об одном результате деятельности педагога. Воспитательным он является в том отношении, что предполагает не только накопление знаний, умений, взглядов и т.п. количественных изменений, а изменение жизненной позиции ребенка, т.е. переход его в новое качество. Таким новым качеством многие педагоги полагают саморазвитие ребенка, становление его субъектности¹³.

Как известно, под субъектом понимается индивид или группа как источник познания и преобразования действительности, носитель активности (Краткий психологический словарь, 1985, с. 348). В связи с этим А. В. Мудрик (1993, с. 166) и другие исследователи считают, что результаты и эффективность воспитания в условиях социального обновления общества определяются не столько тем, как оно обеспечивает усвоение и воспроизводство человеком культурных ценностей и социального опыта, сколько успешностью подготовки молодых членов общества к сознательной активности и самостоятельной творческой деятельности, позво-

¹² Бакулевская С. С. Становление интеллектуально-творческой деятельности старшеклассника в процессе решения эвристических задач: Дисс. ... канд. пед. наук / Науч. рук. Н. М. Борытко. Волгоград, 2001. 162 с.

¹³ См.: Борытко Н. М. Пространство воспитания: способ бытия: Монография. Волгоград: Перемена, 2000

ляющей им ставить и решать задачи, не имеющие аналогов в опыте прошлых поколений. Важнейшим результатом воспитания признается готовность к самовоспитанию.

Рассматривая эффективность педагогического процесса через взаимодействие педагогов и школьников, Н. Ф. Радионова (1989, с. 28 – 29) отмечает, что «процесс взаимодействия педагогов и учащихся можно считать эффективным, если он реализует свою преобразовательную функцию одновременно и по отношению к предмету совместной деятельности, и по отношению к воспитанникам, и *обязательно по отношению к самим воспитателям... Другими словами, при оценке эффективности процесса в поле зрения должны попадать не только результаты развития воспитанников, но и мера актуализации личностных потенциалов педагогов*» (курсив наш — Н.Б.). Н. К. Сергеев (1997, с. 145) прямо указывает на то, что непрерывное профессионально-личностное саморазвитие педагога — важнейший элемент самой профессиональной деятельности, вне которого последняя неэффективна.

Из сказанного видно, что результатом воспитания является саморазвитие жизненной (или мировоззренческой) позиции не только воспитанника, но и самого педагога. Однако открытым остается вопрос о *показателях* результата воспитания.

Единицей деятельности, согласно теории С. Л. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева, является *действие*, произвольная преднамеренная опосредованная активность личности, направленная на достижение осознаваемой цели. По своей структуре действие, в отличие от привычного или импульсивного поведенческого акта, непосредственно определяемого предметной ситуацией, всегда реализуется опосредованно. Используя различные средства (знаки, роли, ценности, нормы и т.п.), субъект овладевает действием, превращает его в «личностное», принадлежащее ему самому. По способу функционирования действие является произвольным и преднамеренным (Краткий психологический словарь, 1985, с. 77).

Аналогично одним из важнейших показателей позиции многие исследователи (Л. А. Григорьева, П. И. Дзыгвинский, Е. А. Кострикова и др.) считают *выбор*, т.е. деятельность человека по анализу альтернатив на основе личностно-смыслового отношения к ним. В исследовании Л. А. Григорьевой (1998), в частности, установлено, что потенциальные возможности выбора как механизма развития мировоззренческой позиции проявляются в деятельности, детерминированной свободой и самостоятельностью ее субъекта.

«Выбор, — отмечает Е. А. Кострикова (1999, с. 10), — всегда обращен в настоящее, он преддверие действия. Это переход от слова через оценку к поступку». Духовная сила, утверждает В. В. Кузнецов (1998), проявляется, прежде всего, в

поступке, поэтому достоинство человека есть его способность к поступку. Способность к поступку имеет онтологическое значение, ибо «в деянии начало бытия». В русской культурной традиции отстаивается идея доминирования духовного поступка (выбора — *Н.Б.*) над практическим действием, связанным с внешней деятельностью. Неприятие злой силы и безнравственного начала есть духовный поступок, созидающий достоинство человека. Только совершая поступки, человек может стать личностью, сформировать свое «лицо», заявить о себе, отличить себя от других лиц. В качестве такого духовного поступка мы и рассматриваем выбор.

Четкой грани между практическим действием и духовным поступком, не существует, ибо в основе практического действия лежит духовное усилие. Поступок соединяет в себе осмысление ситуации, принятие решения и собственно действия. Содержание внутреннего мира человека, несомненно, богаче и сложнее, чем его образ, проявляющийся в деятельности, но сущность человека определяет именно способность к поступку, являясь главным атрибутом не просто индивида, но личности.

Таким образом, в понимании поступка как духовно-созидательного акта жизнедеятельности личности выделяются его сущностные специфические отличия в сопоставлении с «действием». Поступок, как утверждает В. П. Зинченко (1997, с. 185), не тождествен действию, поскольку «иерархически располагается выше действия в том смысле, что он богаче действия, <...> полнее действия». Согласно этим размышлениям, поступок, в отличие от действия, может и не иметь «внешнего плана». Его успешность оценивается и самооценивается не на основе выполнения определенного алгоритма или достижения какой-либо цели, что, например, присуще действию. «Поступок, — отмечает В. П. Зинченко, — вполне может не достигнуть цели и при этом считаться успешным, если он был произведен в виде очевидной попытки» (Там же). Более того, в отличие от действия поступок может остаться «невидимым», так как предполагает не столько внешнюю, сколько внутреннюю форму своего существования (например, поступок, совершенный «в уме»: внутренняя смена научной парадигмы, отказ от ранее сформировавшихся убеждений, взглядов и т.д.).

Духовно-ценностный смысл поступка как раз и реализуется в том, что при его осуществлении исчезает различие между «внутренним» и «внешним», а его главная функция «состоит именно в собирании человека воедино, в слаживании его отдельных индивидуальных свойств в целостность, именуемую личностью» (Там же, с. 184 – 185). Таким образом, основой поступка выступает уже не столько технологическая, сколько морально-этическая сфера личности, вбирающая в себя и «поступающее мышление», и деяние как таковое.

В. И. Пузько (1998, с. 169) выделяет в поступке аксиологичность, ответственность, единственность и событийность. *Аксиологичность* — ориентированность

на нравственные духовные ценности — преобразует только безукоризненно технически правильный поступок (или теоретическую мысль) в нравственную ценность. Такую ценность, по В. Библеру, поступок приобретает в нравственной перипетии. *Единственность* поступка основывается на осознании того, что человек причастен бытию единственным и неповторимым образом: то, что мною может быть совершено, никем и никогда совершено быть не может. *Ответственность* поступка возможна не за смысл в себе, а за его единственное утверждение-неутверждение. Ведь можно *пройти мимо* смысла и можно безответственно *провести смысл мимо* бытия. *О-смысление* возможно в два шага: открытие наличного путем *созерцания* и прибавление путем *творческого созидания*, хотя в конкретном понимании акты неразрывно слиты в *единый процесс*. *Событийность* обуславливает три вышеназванные характеристики поступка, и «Я» постоянно «участно» в бытии как единственный его деятель: в действии, в чувстве, в понимании.

Именно поступок является единственным путем преодоления разрыва между должным и сущим, идеальным и действительным, на что первым обратил внимание М. М. Бахтин. Поступок есть единственное, окончательное и невозвратимое разрешение этого противоречия (1986, с. 123). Под «поступком» (или, как определял его автор, «поступлением») здесь понимается такой духовно-личностный акт-действие, в содержании которого резюмируется освоенная личностью система духовно-культурных ценностей, проявляются особенности (направленность, активность, глубина) её индивидуального духовно-мировоззренческого сознания.

«Поступок всеобъемлющ и индивидуально конкретен одновременно. Он стягивает все ценности действительной жизни и культуры вокруг трёх точек: я-для-себя; я-для-другого; другой-для-меня. Поступком должно быть всё во мне: каждое движение, жест, переживание, мысль, чувство» (Стойкович, 1995, с. 205). В таком понимании поступок далёк от каких-либо «механических», сугубо «рациональных» свойств, а весь и всегда «пропитан» эмоциональным, исходящим из внутреннего убеждения личности тоном.

Являясь духовно-созидательным актом личности и её сознания, поступок в своей структуре, как это явствует из размышлений М. М. Бахтина, включает ряд логических компонентов — «долженствование», «событие бытия», «участное мышление», «вживание», «эмоционально-волевой тон», «не-алиби в бытии».

Долженствование как неотъемлемый структурный компонент «ответственного поступка» выступает своеобразной установкой сознания личности и являет факт признания последней своей причастности к единому «бытию-событию», принятия ею ответственности за своё бытие. «Событие бытия» слагается из конкретно-индивидуальных миров действительно познающих сознания — мыслей, чувств, высказываний, нравственно «отфильтрованных». Категория «участное мышление» введена М. М. Бахтиным как раз в противовес мышлению абстрактному, теорети-

ко-мыслительному и выступает как ценностное (прежде всего с нравственной точки зрения).

Именно тогда, когда предмет познания переживается в контексте бытия, он становится не просто «знанием», а «знанием-событием», глубоко проникающим в духовно-мировоззренческий «фонд» личности. Особую значимость в логико-содержательной структуре поступка, исходя из концепций исследователя, приобретает акт «вживания», т.е. «видение другого». Одновременно с этим исключительное по значению место в поступке как «поступающем мышлении» занимает его «эмоционально-волевой тон», который и служит основой «ответственного сознания».

Включённое М. М. Бахтиным (1986, с. 167 – 168) понятие «не-алиби в бытии» непосредственным образом отражает личностно-ценностную природу поступка. Его особый духовно-нравственный смысл связан с тем, что личность «не имеет нравственного права на алиби — уклонение от той единственной ответственности, какой является реализация его единственного неповторимого места в бытии, от неповторимого поступка, каким должна быть вся его жизнь».

Способность к поступку, по мнению В. В. Кузнецова (1998), проводит грань между понятиями «достоинство человека» и «ценность человека». Каждый человек имеет неповторимую ценность независимо от данной способности, но достоинство его определяется поступком. Именно поступок является реализацией нравственных способностей личности. Поступок более чем рационален, он ответственен, ибо человек должен держать ответ за свой свободный выбор.

Поступок является результатом выбора. Выбор же раскрывает человеку круг его заботы, т.е. масштаб его личности (Дзыгвинский, 1997, с. 20). Процесс выбора происходит под влиянием внешних воздействий и требований как проецирование будущего и прошлого на настоящее.

Поскольку в психологическом аспекте мы рассматриваем поступок как действие, в его структуре также можно выделить ориентировочную (выбор), исполнительную (воля) и контрольную (рефлексия) составляющие. Ситуация выбора и процесс ее развертывания выступают своего рода «квантом» самоопределения школьника в педагогическом процессе. Психологический механизм такого самоопределения, как нам представляется, может быть описан последовательностью следующих шагов:

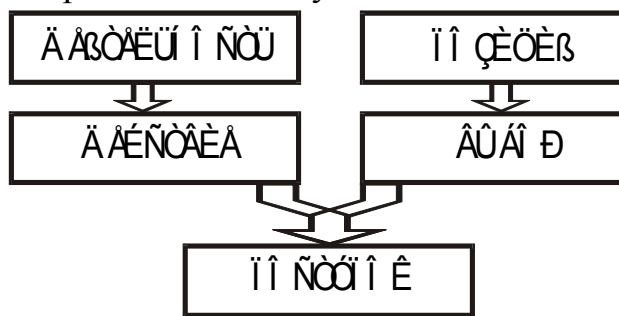
- преднамеренность поступка как действия возникает в силу сделанного выбора, т.е. принятия решения субъектом о том, что образ будущего результата поступка отвечает мотиву его деятельности;
- этот образ приобретает для субъекта личностный смысл;
- он же выступает для него как цель поступка.

При наличии намерения у субъекта возникает целевая установка — готовность к достижению предвосхищаемого результата поступка (выбор). Эта целевая установка (или выбор) связана с образом предвидимой цели, в котором однозначно не представлены конкретные условия и способы, с наибольшей вероятностью и эффективностью обеспечивающие ее достижение. Этот образ лишь отражает позицию человека, задает только общее направление поступка, в то время как исполнительная часть его определяется конкретными условиями ситуации. В поступке осуществляется контакт субъекта с предметным миром, преобразование (внешнее или мысленное) предметной ситуации и достигаются те или иные результаты, личностный смысл которых для субъекта оценивается эмоциями.

Сказанное выше позволяет утверждать, что в качестве результата воспитания следует рассматривать не количественные показатели (проведенные мероприятия, переданные знания, сформированные умения, взгляды и т.д.), а получение иного качества педагогического процесса, которое реализуется одновременно в его субъектах (педагоге и воспитаннике) и предмете их совместной деятельности (педагогическом взаимодействии).

Качественное состояние субъекта характеризуется его мировоззренческой позицией. Позиция реализуется в деятельности. Так иное качество ученика и педагога проявляется в ином качестве деятельности каждого.

Как единицей деятельности является действие, так же единицей, «квантом» позиции является выбор, детерминированный свободой и самостоятельностью самоопределения его субъекта.



Выбор реализуется в поступке, составляющем диалектическое единство выбора и действия. Поступок соединяет в себе осмысление ситуации, принятие нравственного решения и собственно действия (см. рис. 1)

Наряду с качественной определенностью, всем предметам и явлениям присуща количественная определен-

Рис. 1. Поступок как реализация позиции в деятельности

ность: величина, число, объем, темп протекания процессов, степень развития свойств и т.д. «Количество есть такая определенность вещи, благодаря которой (реально или мысленно) ее можно разделить на однородные части и собрать эти части воедино» (Философский словарь, 1986, с. 194). Различия между предметами, не подобными друг другу, носят качественный, а различия между предметами подобными — количественный характер.

Изложенные положения дают основания разделить критерии результата воспитания на две группы: *критерии факта* (качества) и *критерии уровня* (количест-

венные). В первую группу должны войти критерии с двухбалльной оценкой (наличие, отсутствие), во вторую — отражающие степень выраженности определенных параметров результата.

Подобный подход к оценке воспитательной системы школы предложили в 1994 г. А. Д. Полле и В. И. Красножон, которые разделили критерии оценки воспитательной системы на две группы: «первая группа — “критерии факта” — позволяет ответить на вопрос, есть ли в данной школе воспитательная система; вторая группа — “критерии качества” — дает представление об уровне развития воспитательной системы и ее эффективности» (Полле, Красножон, 1994, с. 17). Однако нам такое деление представляется недостаточным.

Возвращаясь к выводам Н. Ф. Радионовой (1989, с. 28 – 29) отметим, что до сих пор в качестве результата воспитания мы рассматривали лишь *преобразование его субъектов*. Однако специфика воспитательного процесса состоит в том, что к его важнейшим результатам относится и *преобразование самого процесса*, переход его в новое качественное состояние.

Е. В. Титова (1995, с. 101), анализируя вопрос о результативности методики воспитания, приходит к выводу, что «это вопрос о том, насколько разработка и применение алгоритма конструирования и организации воспитательной деятельности позволяет добиться такого ее *качества организации деятельности*, при котором обеспечиваются максимальные возможности (оптимальные условия) личностного проявления воспитанников, их позитивной самореализации, самораскрытия» (Курсив наш — Н.Б.).

Результативностью воспитательной деятельности в ее исследовании означает достижение педагогом (педагогами) такого качества (состояния) организации, как правило, совместной деятельности воспитанников, ее разнообразных видов и форм, при котором обеспечивается реальная возможность:

- разностороннего их личностного проявления (положительная динамика проявлений ценностно-значимых качеств личности);
- обогащения их личного опыта социально и личностно значимым содержанием;
- продуктивность их деятельности, выражаемая в соответствующих предметно-практических достижениях (Там же, с. 100).

Как видим, понятие результативности целостно характеризует наряду с изменением свойств субъекта также изменение свойств самого процесса воспитания.

Так, З. А. Малькова, Л. И. Новикова и их последователи считают, что целостности как сущностной характеристике человека должна соответствовать целостность воспитательного процесса, которая может быть обеспечена лишь путем создания и развития воспитательных систем. Для образовательных учреждений с гуманистическими воспитательными системами характерны следующие признаки:

- наличие собственной своеобразной *идеологии школы*, которая разделяется и принимается как взрослыми, так и детьми: целостный образ собственной школы, представление о ее прошлом, настоящем и будущем, ее месте в окружающем мире, о ее специфических особенностях;
- формирование определенного *образа жизни*, в котором преобладают позитивные ценности, мажорный тон, динамизм, чередование различных жизненных фаз (событийность и повседневность, праздники и будни);
- педагогически целесообразная *организация среды* образовательного учреждения как внутренней (предметно-эстетической, пространственной, духовной), так и внешней (социальной, природной); важно не только то, что и как делает ребенок, но и в каких условиях протекает его деятельность;
- гуманистический характер межличностных отношений, реализация *защитной функции* школы по отношению к личности, превращение школы в своеобразную общину, основанную на господстве гуманистических ценностей (Першуткин, 1994, с. 4)¹⁴.

Таким образом, оценка результативности воспитания должна распространяться не только на результат (изменение взаимодействующих субъектов), но и на сам процесс воспитания (характер и условия взаимодействия). Учитывая ранее сделанные выводы о критериях факта и уровня, мы приходим к необходимости выделения четырех групп критериев результативности воспитания, что иллюстрирует табл. 2.

Предложенная классификация критериев результативности, на наш взгляд, существенно упрощает как теоретическое исследование, так и анализ конкретной воспитательной практики. Так, теряет значение вывод Е. В. Титовой (1995, с. 98) о том, что целесообразно различать, во-первых, так называемую «нормативно-парадигмальную результативность» воспитательной деятельности, т.е. официально признаваемый на данном этапе нормативный образ желательных результатов и, во-вторых, — «нормативно-субъективную» — индивидуальные представления педагогов о желательных результатах.

Таблица 2

Критерии оценки результативности воспитания

¹⁴ Фактически, с позиций нашего исследования, речь идет о школе как воспитательном пространстве: субъективно выделенном (первый признак), задающем целостность поведения и деятельности воспитанника (второй признак), специально сконструированном (третий признак) и комфортном для ребенка (четвертый признак).

Группа критериев оценки	Критерии процесса	Критерии результата
Критерии факта (качественная определенность)	Наличие или отсутствие конкретных признаков, характеризующих целостную определенность процесса, его концептуальные признаки (например, критерии З. А. Мальковой и Л. И. Новиковой)	Наличие или отсутствие типологических признаков, характеризующих целостную определенность субъектов процесса (воспитанника и педагога), их мировоззренческие позиции
Критерии уровня (количественные отношения)	Степень выраженности определенных характеристик процесса, эффективности его влияния на отдельные свойства и личность в целом	Степень выраженности определенных личностных свойств, сформированности знаний, умений, опыта, чувств и т.д.

С нашей точки зрения, кем бы ни были сформулированы критерии результативности воспитания, они лишь более или менее целостно отражают мировоззренческие позиции автора, ожидаемое им качество результата воспитания.

На основании представленного выше анализа в понятие «результаты воспитательной деятельности» следует включать по меньшей мере три аспекта и предполагать как бы три слоя (а возможно и уровня) потенциальных ее результатов, два из которых со всей очевидностью поддаются непосредственному наблюдению, а выявление третьего предполагает приложение специальных, дополнительных усилий самого педагога или лица, оценивающего эти результаты.

К характеристикам процесса, по нашей классификации, относятся так называемые «организационные» результаты, под которыми понимается качество организации педагогом, как правило, совместной деятельности воспитанников, обеспечивающее возможности разностороннего их личностного проявления (т.е. проявления и развития позитивных личностных качеств) и обогащение личного опыта социально и личностно значимым содержанием.

Второй слой результатов воспитательной деятельности, также «процессуальный», составляют практические или «жизненно практические» (в терминологии И. П. Иванова) результаты, а именно: реальные достижения воспитанников в различных конкретных видах деятельности (трудовой, познавательной, художественно-эстетической, спортивной, социально-творческой и др.).

В оценке результата воспитания представляется важным учет того, что под результатами наиболее корректно будет понимать не вообще достигнутый уровень сформированности тех или иных свойств или качеств личности (т. к. уровень этот может быть достигнут не за счет, т. е. совсем не в результате воспитательной деятельности), а лишь положительную динамику проявлений позитивных личностных свойств воспитанников в специально организуемом воспитательном процессе или отрицательную динамику негативных проявлений воспитанников.

В своем исследовании мы стремились обосновать общий подход к пониманию результативности воспитания, который в дальнейшем может стать реальной основой для определения конкретных критериев и показателей результативности для

соответствующих типов и видов воспитательной деятельности. Поиск таких критериев и показателей — задача отдельного исследования.

Можно предположить, что в вопросе о результативности профессиональной подготовки педагога речь должна идти о прямых и косвенных ее результатах (или о непосредственных и опосредованных). Прямым и непосредственным результатом профессионально-педагогической подготовки должна стать воспитательная позиция, подкрепленная развитием профессионально ценных свойств личности. Эта позиция находит свое выражение в воспитательном качестве организуемого учителем педагогического процесса. А косвенным и опосредованным результатом профессиональной подготовки педагога является степень влияния организуемого им педагогического процесса на преобразование участвующих в ней субъектов, фиксируемая в динамике проявлений личностных свойств.

1.3.2. Цель и целеполагание в воспитательной деятельности

Целесообразность — сущностная характеристика деятельности. Именно в деятельности интенциональность воспитания превращается в его целесообразность. Принципиально важным при анализе уровней целостности воспитательного процесса является выделение его неосознанного (интенционального) и сознательного (целесообразного) этапов.

В философии отношение целесообразности может выступать в качестве научного принципа исследования структуры и функций саморегулирующихся систем. На принципе единства сознания и деятельности базируется деятельностный подход в психологическом исследовании личности (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.). Сознание и деятельность «так взаимосвязаны, что открывается подлинная возможность как бы просвечивать сознание человека через анализ его деятельности, в которой сознание формируется и раскрывается» (1976, с. 30).

Генетически понятие целесообразности связано с целеполаганием как существенным элементом любой осознанной человеческой деятельности. Как известно, целесообразность означает соответствие явления или процесса определенному состоянию, материальная или идеальная модель которого выступает в качестве цели; форма проявления причинно-следственных отношений (Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2000). Целесообразный — значит «соответствующий поставленной цели, вполне разумный, практически полезный» (Ожегов, Шведова, 1997). При этом основой такой деятельности становятся законы внешнего мира. В связи с этим, как полагает И. А. Колесникова, для педагога целесообразность его воспитательных действий соотносится с теоретическим познанием закономерностей развития личности, педагогических процессов, коллектива и др.

В философских исследованиях отмечается, что уровень целесообразности характеризуется степенью реальности целей и соответствующих им планов

деятельности, степенью сложности целей, экстенсивностью и интенсивностью целеполагания, степенью адекватности целей потребностям индивида и общества, степенью общественной значимости целей, степенью утверждения социально значимых целей в системе и иерархии целей.

В современной психологической литературе разрабатывается идея о том, что виды деятельности могут различаться не только по предметной основе, но и по цели. С. Л. Рубинштейн пишет: «Виды человеческой деятельности определяются по характеру основного “продукта”, который создается в результате деятельности и является ее целью» (1957, с. 258). Эту точку зрения разделяют философы и психологи, исследующие процессы прогнозирования, целеполагания (Л. А. Регуш, Б. Ф. Ломов, А. И. Яценко и др.). При таком подходе цель приобретает характер ценностного отношения.

Приступая к какому-либо делу, мы стараемся возможно детальнее представить конечный результат. Любая человеческая деятельность начинается с постановки *цели*, под которой понимается «предвосхищение в сознании результата, на достижение которого направлены действия. В качестве непосредственного мотива цель направляет и регулирует действия, пронизывает практику как внутренний закон, которому человек подчиняет свою волю» (Философский словарь, 1986, с. 534).

В отечественной философии, педагогике имеются богатые традиции осмысления проблемы целей образования и воспитания (Р. А. Бердяев, П. П. Блонский, К. Н. Вентцель, П. Ф. Каптерев, Н. К. Крупская, Н. О. Лосский, А. В. Луначарский, А. С. Макаренко, Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский, П. А. Флоренский, С. Т. Шацкий и др.). Вместе с тем в советский период, как отмечает С. Д. Поляков (1993, с. 62), вопрос о целях воспитания, деятельности воспитателя, воспитательной деятельности долгое время был «пасынком педагогики». Исследователи ограничивались переводом политических, идеологических целей на педагогический язык, в лучшем случае адаптируя их к возрастным особенностям детей. «Цель воспитания в некоторых работах предстает как “фигура умолчания”, — заключает В. В. Сериков. — Иногда это просто удивляет» (1999, с. 43).

Однако в последствии появились специальные работы по целям воспитания (Г. Н. Прокументова, 1969; В. С. Безрукова, 1983; Х. Й. Лийметс, 1985; С. А. Расчетина, 1988; О. Е. Лебедев, 1992 и др.). В этих работах выявлены многоаспектность и многоуровневость целей, различение результатных (представления о желаемых изменениях в школьниках в результате педагогических усилий) и процессуальных (желаемые качества самого воспитательного процесса) целей

воспитания¹⁵, различение целей воспитательной деятельности и общих целей педагогов и школьников.

Попытки исследовать цель образовательно-воспитательного процесса как педагогическую проблему предпринимались в рамках концепции оптимизации обучения (Ю. К. Бабанский, М. М. Поташник, З. С. Харьковская и др.) и целостного подхода к обучению (З. И. Васильева, В. С. Ильин, Г. Д. Кириллова и др.). Работы советских педагогов на рубеже 70—80-х годов по проблеме целеполагания могут быть условно разделены на два направления: разработка технологических процедур целеполагания (Ю. К. Бабанский, Е. П. Белкин, В. П. Беспалько, М. М. Поташник) и реализация идей личностного подхода при построении учебно-воспитательного процесса (А. Д. Алферов, Г. А. Бокарева, Е. В. Бондаревская, В. С. Ильин, Г. Д. Кириллова, Г. И. Щукина и др.).

Представители первого направления стремились обеспечить корректность, оптимальность (Ю. К. Бабанский) и «диагностичность» (В. П. Беспалько) формулировки целей. Для этого предполагалось «выявить противоречия между требованиями цели и возможностями системы, наметив конкретизированные цели, перспективы предстоящей деятельности для устранения выявленных противоречий» (Бабанский, 1977, с. 73). Сторонники личностного, целостного подхода к учебно-воспитательному процессу проектировали логику формирования личностных качеств воспитанников, содержание и специфику целей на каждом этапе воспитательного процесса и композицию (систему) средств достижения этих целей.

Цель — это процесс осознания недостаточности действительности, осознания потребности в перестройке предметного мира. Отрицая действительность как таковую, цель включает в свое содержание также и осознание того факта, что для «ее реализации еще необходима реальная деятельность» (Трубников, 1963, с. 56). Содержанием цели в этом смысле выступает связь двух образов: образа прогнозируемого результата и образа прогнозируемого средства. Наличие прогноза и анализа его последствий, способных проявиться на индивидуально-личностном уровне, является одним из показателей гуманистичности того или иного педагогического шага.

Цель — исходный компонент деятельности. Цель придает смысл активности субъекта, устойчивость его деятельности, инициирует его энергию, обогащает содержание жизни. Угасание, исчезновение цели деятельности делает последнее бессмысленным, преобразуя деятельность в движение, в действие, совершаемое под внешним давлением, посторонней воли извне.

Н. Е. Щуркова (1996, с. 365) пишет: «Мы наблюдали в течение некоторого периода школьного воспитания (когда идеологический вакуум общества парализо-

¹⁵ Процессуальные цели в отношении к результатным выступают и как задача воспитательной деятельности.

вал сознание педагогов школы) такую страшную трансформацию профессиональной педагогической деятельности: из структуры ее выпал целеполагающий элемент, и тогда растерянный учитель либо отстранялся от выполнения своих профессиональных функций, либо привычно исполнял их, поставив заслон осмыслению происходящего, а вернее, протекающих перед ним событий».

Интересные замечания о специфических чертах педагогической цели как социально-психологического феномена делает Н. Е. Щуркова (1996, с. 366):

- цель существует, но она недостижима, так как в процессе движения к ней изменяется субъект цели, а следовательно, видоизменяется и тот образ продукта, который складывается в его сознании;
- цель имеет лишь внешние контуры, лишена конкретных характеристик, потому что динамичны обстоятельства жизни, в которых разворачивается достижение цели, а значит, динамична и сама цель, динамическую характеристику она сохраняет лишь будучи общей целью, освобожденной от конкретных и частных деталей;
- цель, при ее объективном характере с точки зрения зарождения, всегда субъективна: ее ставит и формулирует субъект, а значит, цель сохраняет его субъективное, отличное от другого субъекта, восприятие действительности, предвосхищение реальности, очертания, признаков желаемого результата.

Цель, как считает автор, — это сплав внешней принудительности обстоятельств, которые преломляются в сознании человека, и личностных потребностей, направляющих его внимание на определенные объекты.

Цель — образ будущего результата (конечного продукта), представленный в какой-либо системе описаний. Это может быть либо предметный образ конечного продукта, представляющий его как определенный набор параметров, либо образ будущей ситуации употребления продукта в действии, либо идеальная форма события, по отношению к которому действие можно считать состоявшимся.

В работах по теории управления и общей теории систем особый интерес представляют выводы относительно характера целей в сложных динамических системах. Дж. ван Гиг (1981, с. 152) обращает внимание на явление непрерывной трансформации целей под влиянием изменений, происходящих в целеустремленной динамической системе. Он отмечает, что с течением времени в организациях, сформированных ради реализации вполне определенных целей, возникают новые, свои собственные потребности, которые могут стать превалирующими.

При анализе сущности педагогических целей различные исследователи придерживаются единой позиции в том, что педагогические цели представляют собой ожидаемые и возможные результаты педагогической деятельности, которые заключаются в изменениях в воспитанниках. Эти изменения могут относиться к типу личности, человеку в целом или отдельным его свойствам.

Н. К. Сергеев (1997, с. 71 – 74) приходит к выводу, что, организуя деятельность воспитуемого, педагог как бы «надстраивается» (Ю. Н. Кулюткин) над ней: *цели, которые он ставит перед собой, — это прогноз возможного и желаемого продвижения ребенка в его развитии*; достижение учителем своих целей возможно только через организацию и достижение целей адекватной деятельности ученика; оценка и коррекция хода педагогического процесса осуществляются на основе того, насколько успешным оказывается запланированное движение ребенка.

В связи с приведенными рассуждениями представляется, по меньшей мере, сомнительной рекомендация о том, что при разработке целей воспитания «цель формируется как представление педагога о том виде опыта, который должен приобрести ребенок, чтобы состоялась его “личностная адаптация” к окружающему миру» (Сафронова, 2000, с. 139). Ограниченность категории «личностный опыт» в педагогическом целеполагании, по нашему мнению, объясняется исходным предположением о программируемости воспитательного процесса, ситуаций предстоящей жизнедеятельности воспитанника, из предсказуемости, предзаданности его жизни.

Таким образом, данные представления исходят из понимания «предстояния» воспитанника перед культурой, свойственной ситуации обучения, и понимания изменений воспитанника как количественных накоплений, что явно недостаточно в воспитании (с позиций «самостояния», становления человеческого качества). Опыт не может быть целью воспитания, поскольку опыт — выводы из прошлого. Он может быть лишь основанием для формирования собственной позиции как концептуально-осмысленного взгляда в будущее. Формирование позиции требует теоретического подхода, в этом мы видим противоречие с эмпирической сущностью опыта.

«Личностный опыт», как это показано в исследовании Н. К. Сергеева (1998, с. 30 – 31), однако, может быть существенным компонентом содержания образования. В этом понимании выстраивается логическая цепочка воспитательного процесса «ситуация — деятельность — опыт — позиция». Ситуация здесь — основное средство, деятельность — процессуальная характеристика, опыт — содержание, а субъектная позиция — цель воспитания. Хотя и эта схема достаточно условна.

Педагогическая мысль приходит к отрицанию идеи произвольного формирования личности в соответствии с заданным эталоном, это отрицание исходит из идеи становления человека. О. Е. Лебедев (1992, с. 43) выделяет следующие методологические требования к определению целей образования:

- цели образования должны отражать реальные возможности системы образования в развитии личности;

- они не могут выступать как конкретизация социальных функций системы образования;
- эти цели не могут являться конкретизацией идеала личности, ибо потенциал системы образования всегда будет недостаточен для формирования идеальной личности;
- социальные функции системы образования и идеал личности могут выступать как критерии отбора целей образования;
- необходимо различать цели воспитания, цели образования, цели обучения, цели развития системы образования.

Далее Лебедев предпринимает попытку выделить специфику воспитательных целей, представленных в табл. 3.

Таблица 3.

Виды педагогических целей

Цели воспитания	Цели образования	Цели обучения
Моделируют отсроченные педагогические результаты	Моделируют непосредственные педагогические результаты	
Моделируют прогнозируемые результаты		Моделируют планируемые и прогнозируемые результаты
Моделируют тип личности	Моделируют качество (качества) личности	Моделируют развитие отдельных личностных структур
Инфинитные цели	Финитные ¹⁶ цели	

Из таблицы видно, что под целями воспитания следует понимать прогнозируемые, реально достижимые результаты педагогической деятельности по становлению и развитию базисного типа личности (Лебедев, 1992, с. 46).

В нашем исследовании мы предложили слушателям курсов повышения квалификации педагогов в первый день максимально точно и подробно описать свои ожидания от предстоящих курсов и целевые установки на период своего обучения. В дальнейшем изучалась степень удовлетворенности последующими занятиями. При этом, как и ожидалось, наименее были удовлетворены те, кто меньше всего представлял себе цели предстоящего обучения. А вот для высокой степени удовлетворенности совсем не обязательно, чтобы цели совпадали с реальной программой. Выявилось, что достаточным условием является уже само наличие детально продуманных и осознанных целей.

Л. Николов (1984) в своей концепции межсубъектного обмена деятельностью «цель» рассматривает как идеально-интенциональный образ результата. Она переживается психологически не только как идеальный образ или модель того, что будет достигнуто, но и как «интенция» (желание, намерение, стремление) субъек-

¹⁶ Имеется в виду: «конечные, связанные с конечным числом» (от лат. *finites* — конечный). (См.: Словарь иностранных слов, 1989, с. 524.)

та — то, что должно быть достигнуто. «Результат» понимается как элемент целе-результативного уровня структуры. Обычно «результат» отождествляется с «продуктом». Объект цели не обязательно может быть продуктом. Если «результат» понимать как изменения, происходящие не только в предмете, но и в самом субъекте, то в этом случае результатом деятельности будет не только трансформирование предмета в продукт, но и тренировка человеческих сил, их «самоценное» проявление.

Педагогическая цель предполагает соответствующую деятельность, т.е. воздействие на процесс формирования личности и соответствующие изменения в этом процессе. Известный писатель С. Соловейчик утверждает: «Воспитатель, как и художник, действует не по плану, не по отвлеченной идее, не по заданному перечню каких-то качеств и не по образцу, а по образу. У каждого из нас, даже если мы об этом не знаем, живет в голове образ Идеального Ребенка, и мы незаметно для себя стараемся подвести реального нашего ребеночка под этот идеальный образ» (Соловейчик, 1989, с. 122). Особенность подобной цели — недифференцированность, цельность. При этом личность рассматривается в целом, а не редуцированно, не «растаскивается», расчленяется по отдельным качествам. Но педагогическая деятельность в этом случае строится стихийно, методом проб и ошибок: «получилось — не получилось».

В различных исследованиях выделяются «цель процесса» и «цель результата» (З. И. Васильева), «цель-результат» и «цель-ожидание» (Н. К. Сергеев), а также «цель-идеал» (В. Н. Сагатовский), которая задает направленность всему движению педагогического процесса. «В специальных педагогических контекстах, — утверждал А. С. Макаренко, — недопустимо говорить только об идеале воспитания, как это уместно в философских высказываниях. От педагога требуется не решение проблемы идеала, а решение проблемы путей к этому идеалу. Это значит, что педагогика должна разработать сложнейший вопрос о цели воспитания и о методе приближения к этой цели» (1977, с. 30). Таким образом, идеал — это ещё не педагогическая цель. Мы считаем принципиальным отметить, что поставить педагогическую цель означает определить те *изменения* в личности воспитуемого, которые хочет достичь педагог.

Смысл целеполагания в воспитательном процессе в том, чтобы направить его на индивидуальные цели педагога воспитанников, которые всегда есть, даже в том случае, если эти цели не осознаны. А. В. Петровский (см.: Психология развивающейся личности, 1987, с. 155) выявил, что «у учителей творческого типа характер взаимодействия с учеником имеет субъект-объект-субъектную структуру, т.е. преобразование личностно-смысловой сферы ученика выступает целью педагогического процесса, а не средством решения ситуативных учебно-воспитательных задач». Личностная ориентация образования предполагает, что «самые совершен-

ные ценности человеческого рода должны как бы заново родиться в её [личности] опыте, иначе они просто не могут быть адекватно присвоены, т.е. обрести личностный смысл» (Сериков, 1994, с. 18). Основываясь на этом положении, мы считаем необходимым уточнить предыдущий свой тезис: в воспитательной цели формулируются желаемые изменения в человеческом качестве воспитанника, его взглядах, установках, в позиции.

В качестве реальных источников педагогического целеполагания выступают 1) педагогический запрос общества как его потребность в определенном характере воспитания, выражающийся в объективных тенденциях развития общества и в сознательно выражаемых образовательных запросах граждан; 2) ребенок, субъект детства как особой социальной реальности, имеющей самостоятельную ценность не только как период подготовки к чему-либо, и 3) педагог как носитель человеческой сущности, как особый общественный субъект, наиболее эффективно реализующий «сущностную способность к созиданию другого» (И. А. Колесникова). Удельный вес этих факторов-источников на разных этапах развертывания процесса воспитания и конкретизации его цели может меняться, но ни один из них не исчезает.

Известно, что педагоги, как правило, достаточно глубоко понимают общие воспитательные задачи, однако затрудняются (а иногда считают и необязательным) конкретизировать их в задачи совместной с воспитанниками деятельности. Нередко ими недооценивается специальная работа с учащимися по осмыслению и «присвоению» целей деятельности. Такое присвоение целей возможно при условии единства смыслов.

Категория смысла помогает различить цели педагогов и воспитанников. «Можно утверждать, — полагает Е. В. Титова (1995, с. 97), — что смысл деятельности педагога не в том, чтобы прямо и непосредственно воздействовать на личность ребенка, стремясь “преобразовать” ее, а в том, чтобы именно организовать деятельность ребенка, в которой будет проявляться и преобразовываться его личность». Достаточно спорное в части возможностей деятельности утверждение оказывается безупречным в утверждении о смысле, даже если на место педагога мы поставим воспитанника. А такая проверка необходима, когда речь идет о воспитании как *со-деятельности*, *со-бытии*, *со-стоянии*. Таким образом, смысл деятельности в воспитании у ребенка и педагога может быть общим, но вот цели, как правило, разные.

В связи с этим приведем один пример из коллекции ТРИЗ-педагогике А. А. Гина. «Маленький ребенок не хочет идти купаться в ванну. Мама не тащит его силой, а предлагает: пойдём купать рыбку! Такая цель ребенку понятна и привлекательна — и вот он уже с удовольствием плещется вместе с рыбкой. А мама ненавязчиво достигла своей цели — “отстирывает” малыша-грязнульку.

Умная мама применила простой педагогический прием, который применим в школе вне зависимости от возраста и предмета обучения. Суть его в том, что перед ребенком ставится простая, понятная и *привлекательная для него* цель, выполняя которую он волей-неволей выполняет и то учебное действие, которое планирует педагог в соответствии с учебной программой»¹⁷.

Известно, что педагогические закономерности (в отличие от законов природы) имеют статистический характер, т. е. вероятность их действия не стопроцентная. Педагогический закон не может с неизбежностью предопределить достижение предполагаемого результата. Поэтому даже основанная на научном знании педагогическая цель не будет реальной, если не учитывает собственную активность личности, её избирательность, саморазвитие, целостность.

Согласно представлениям деятельностного подхода можно считать правомерным выделение *полагания* как необходимого звена любой деятельности (А. В. Брушлинский, А. Н. Леонтьев, О. К. Тихомиров и др.) и выделение самостоятельного вида деятельности, продуктом которого является *цель* (Н. Н. Трубников, А. И. Яценко и др.). При этом под *целеполаганием* чаще всего понимают идеальный, развернутый во времени процесс формирования цели. Его итогом является формулирование цели. Будучи особым видом деятельности, вырабатывающей цель, полагание не может быть только умственным процессом. В. Н. Зуев (1986, с. 262) рассматривает процесс целеполагания как неразрывное единство двух моментов: идеального полагания цели теоретической деятельностью — целеформирования и реального ее полагания вовне, в объективно-предметную действительность — целереализация.

В. В. Сериков (1999, с. 48 – 49) выделяет в процессе целеполагания два этапа: *возникновение* и *конкретизацию*. Логику целеполагания нельзя сводить к идеологическому компоненту, она имеет свои, собственно педагогические закономерности, а основой для определения содержательной стороны образования служат, как правило, глубокие исследования образовательных запросов различных слоев общества и социальные прогнозы.

С. А. Расчетина (1988, с. 31 – 33) среди особенностей целеполагания в рамках субъект-субъектных отношений выделяет осознание и оценку:

- предмета совместной деятельности с позиции другого человека;
- внутреннего мира другого человека как равноправного субъекта полагания и реализации цели;
- своего собственного внутреннего мира, своих действий по постановке и реализации цели с позиции другого человека.

Тот или иной способ понимания человека, определение собственного ценностного отношения к нему является условием самоопределения личности. В этом

¹⁷ Гин А. А. Группа приемов повышения интереса к учебному материалу. Internet, 1996.

смысле момент конкретного соприкосновения с другим сознанием помогает «вырабатывать и изменять отношение к самому себе, переоценивать и видоизменять свой внутренний опыт, взглянуть на себя как бы “другими глазами”» (Родионова, 1981, с. 183).

Таким образом, С. А. Расчетина (1988) определяет целеполагание со стороны своих субъект-субъектных характеристик как осознание и оценку личностных качеств и отношений, необходимых для достижения цели деятельности на основе соотнесения их с качествами и отношениями других субъектов целеполагания. Акт целеполагания, следовательно, таит в себе возможность развертывания рефлексивных процессов, играющих важную роль в процессах самовоспитания субъектов деятельности. Это положение справедливо и для субъектов воспитательного процесса, полагающих и реализующих цели самовоспитания.

«Гуманистический вариант целеполагания отражается в понятиях, находящихся в плоскости человеческих свойств, качеств, черт либо описывающих отношения между людьми», — полагает И. А. Колесникова (1999, с. 133). Если в целях не заложена динамика развития личности, индивидуальности, межличностных отношений, то они не принадлежат к кругу гуманистических педагогических целей, а могут носить управленческий, организационный, информационно-кибернетический и иной характер.

В своей экспериментальной работе мы апробировали следующий алгоритм целеполагания:

1. Как можно конкретнее, детальнее сформулировать *идеал* воспитания, который хотелось бы достичь.
2. *Сравнить* с помощью специальных методик конкретного ребенка с идеалом.
3. Выявить существенные *расхождения* полученной картины с идеалом.
4. Определить те *изменения*, которые требуется достичь за предстоящий промежуток времени.

Результаты нашей экспериментальной работы показывают, что наиболее легко воспринимают этот алгоритм студенты, не отягощенные опытом педагогической деятельности и ответственностью за жизнь, здоровье и судьбы своих воспитанников. Педагоги же неизменно задают вопросы: кто, как и по какому праву определяет тот идеал личности, с которого начинается процесс целеполагания. Мы считаем, что эта проблема из категории вечных.

Традиционно цель образования представлялась как заказ общества, выраженный в модели личности, в стандарте образования и поведения. Как заключает в своем исследовании О. Е. Лебедев (1992, с. 40), «тезис о социальной детерминации целей не может вызывать сомнений, но концепция “заказа” требует критического анализа». Еще Ю. К. Бабанский (1977, с. 12) обращал внимание на то, что при определении целей следует учитывать не только социальные требования, но

также возможности самой образовательной системы и условия, в которых проходит процесс обучения.

Практика образования показала реальность и опасность превращения идеи «социального заказа» в идею «госзаказа». По мере обновления общества всё острее стала обнаруживаться потребность в преодолении идеи «социального заказа», в выявлении новых подходов к определению педагогических целей. А. С. Арсеньев, опираясь на анализ основных принципов марксовской концепции целей человеческой деятельности, пришел к двум принципиальным выводам: а) основной целью воспитания должен стать человек как самоцель; вещные цели, пока они еще остаются, должны рассматриваться как подчиненные этой главной цели; б) существует антиномичность целей научного образования и воспитания личности. Разрешение данной антиномии возможно на основе иерархизации целей, в которой высшей целью является формирование нравственной личности (см.: *Философско-психологические проблемы...* 1981).

Сам учитель, как правило, не упоминается среди источников целей воспитания. Ему традиционно отводится роль исполнителя «проектов» и «технологий». «В каждой профессиональной деятельности», — считает В. П. Беспалько (1989, с. 11), — свойствами личности опосредуется технология работы, но только опосредуется, а не определяется». «А может быть, педагогическая деятельность — как раз одна из немногих уникальных реальностей, в которых личность не только опосредствует, а именно определяет цель и содержание процесса?» — замечает по этому поводу В. В. Сериков (1999, с. 52). Педагогический процесс, кроме всего прочего, — это еще и самореализация учителя, с известной самостоятельностью полагающего свои цели, содержание, средства. И любой «проект», «заказ» и т. п., прежде чем дойдет до ученика, должен быть им принят. Если даже ему предложат другую, более «научно» поставленную цель, в которой он не видит возможностей реализовать самого себя, она все равно не будет им достигнута. Как бы ни было технологизировано воспитание — это прежде всего общение душ, а потом уже функционирование «программ», «систем» и т.п. Превращение педагога в исполнителя, т. е. лишение его собственной субъектности, автоматически лишает его и возможности выполнять воспитательные функции.

Появление в государстве монополиста на выработку идеала личности — верный признак авторитаризма, диктатуры в стране. В процессе исследований нами были выработаны и оказались эффективными следующие рекомендации педагогам по целеполаганию:

1. Определяя идеал воспитания, нужно помнить, что в его формировании мы вынуждены пройти от общечеловеческих ценностей через ценности национальной культуры, традиции региона, социальной группы до взглядов кон-

кретной семьи и самого растущего человека на своё будущее. Потому важно вовремя остановиться в детализации идеального образа своего воспитанника.

2. В процессе целеполагания, как видим, важную роль играет наше владение методами психолого-педагогической диагностики. Педагогу необходимо не только располагать достаточным количеством освоенных методик, но и конструировать из них программу изучения ребенка и групп учащихся. Причём изучение должно вплестаться в учебно-воспитательный процесс, а не представлять собой отдельную деятельность, дополнительную к основной.

3. Следует уберечь себя от мелочности, от стремления «подогнать» каждого конкретного ребенка под сформулированный идеал.

- Во-первых, никогда нельзя быть до конца уверенным в том, что этот идеал сформулирован корректно.
- Во-вторых, всегда трудно провести в достаточной степени полную диагностику выделенных качеств и свойств.
- В-третьих, человек непрерывно изменяется и «вчерашние» знания о нем могут быть неприменимы сегодня. Наконец, проблематичным является вопрос об учёте саморазвития личности воспитанника.

В какой мере педагог должен следовать за перспективами саморазвития воспитанника? А если это личность правонарушителя, преступника? В практике воспитательной работы ответить на многие вопросы помогают коллективные формы обсуждения: педагогический консилиум, малый педсовет. Здесь на основе знаний, опыта и итогов изучения воспитанников многими педагогами возможно оптимальное решение проблем, связанных с выработкой цели воспитания, подбором педагогических средств и анализом достигнутых результатов.

4. Лишь этот шаг позволит нам сформулировать воспитательную цель. При этом важно учесть не только время, но и средства, которыми располагает педагог для достижения воспитательного результата. Выходит, что целеполагание — центральный момент в проектировании педагогического процесса (как, впрочем, и всякой деятельности).

Но вот цель поставлена. Прежде чем приступить к её выполнению, остановимся, оценим, насколько правильно она поставлена. Ведь ошибочно выбранная цель почти гарантирует нам бесплодные усилия по её достижению. Решая проблему грамотной постановки цели воспитательной работы, следует ответить на вопросы:

1) можно ли назвать сформулированную фразу *целью*, т.е. определяет ли она результат деятельности, которого следует достичь, или намечает лишь направление движения;

2) *воспитательная* ли это цель, т.е. определяет ли она воспитательную деятельность, направленную на качественные изменения в ребенке, а не организаторскую, экологическую и т.д.;

3) учитывает ли эта цель *целостный* характер человека, т. е. наличие в нем системы различных взаимосвязанных свойств, среди которых есть ведущие (например, гражданственность, готовность к труду, нравственность);

4) *реальна* ли она, т.е. предполагается ли в постановке цели определенный отрезок времени и средства для ее достижения.

Процесс постановки цели, описанный выше, достаточно труден. Как, к примеру, определить воспитательную цель урока? Какие качества или свойства можно воспитать за 40 – 45 минут? И некоторым кажется, что выражения типа «воспитывать уважение к труду» или «продолжить формирование самосознания» спасают положение. Но ведь воспитывать не означает воспитать, двигаться — не означает достичь результата. Такое «облегчение» только скрывает отсутствие у педагога осознанной цели, а значит, снижает её эффективность и удовлетворение от работы.

Возбудить силы самодвижения, а не «вылепить» свой идеальный образ из ребенка — вот основной смысл деятельности воспитателя. Она выражена древней мудростью, что «ученик — это не сосуд, который надо наполнить, а факел, который надо зажечь». Отсюда дополнительное требование к постановке воспитательной цели: *максимальный учет собственной активности воспитанника*.

Таким образом сама цель и процесс целеполагания в структуре воспитательной деятельности выполняют функции управления воспитательным процессом. Эффективность целеполагания повышается, если оно основано на прогнозе (выявлении интенциональных характеристик) воспитательного процесса и концептуальном видении результата воспитания как получения «человеческого качества в человеке».

1.3.3. Принципы воспитания

Цель образования, по М. Буберу, состоит в уникальном саморазвитии личности ученика, а его основу составляет потребность человека в самоосуществлении. Важным для нашего исследования представляется тот факт, что сам процесс образования ученик понимает как процесс не внутрличностного, а *межличностного* становления, в основу которого положены не только духовные возможности ученика, но и опыт учителя. Главный смысл воспитательного контакта он видит в том, что педагог позволяет своим ученикам участвовать в его жизни и таким образом постигать секреты его деятельности (Мыслители образования, 1994, с. 135). В этих выводах большая роль отводится способам организации воспитания, которые в теории и практике называют принципами.

Принцип (от лат. *principium* — начало, основа) — это основное исходное положение какой-либо теории, учения, науки, мировоззрения, теоретической программы; внутреннее убеждение человека, определяющее его отношение к действительности, нормы поведения и деятельности. В философии принцип — перво-

начало, руководящая идея, основное правило поведения. В логическом смысле принцип есть центральное понятие, основание системы, представляющее обобщение и распространение какого-либо положения на все явления той области, из которой данный принцип абстрагирован. Под принципом действия, иначе называемого максимой, подразумевается, например, этическая норма, характеризующая отношения людей в обществе (см.: *Философский словарь*, 1986, с. 382).

Ряд полезных замечаний по поводу воспитательных принципов высказывает Н. Е. Щуркова.

Принцип — *общее руководящее положение*, требующее последовательности действий не в значении «поочередности», а в значении «постоянства» при различных условиях и обстоятельствах... Понятно, что принципы — это очень высокая степень обобщения, иначе принцип не может быть реализован в неповторимых частных ситуациях, при уникальности событий, в необычных группах детей, при их яркой индивидуальности. Общий характер позволяет руководствоваться принципом всегда и везде, профессионально правильно выстраивать тактику работы, не совершая роковых ошибок. Понятно и другое: *количество принципов при их максимально широком обобщении небольшое*, их не нужно запоминать, сознание постоянно держит их в памяти как некоторые исходные установки.

Принцип — *положение, проистекающее из цели воспитания и из природы воспитания*. Как бы предвосхищая своевольность выдвигаемых целей, принцип устанавливает соответствие того, что планирует педагог («что хочу?») и того, что возможно достигнуть в условиях социально-психологического климата («что могу?»). Принцип — мостик из теории в практику. Его реализация — воплощение теоретических основ. Оттого и уровень научно-теоретического мышления сразу обнаруживается, стоит лишь познакомиться с принципами работающего с детьми педагога (Щуркова, 1996, с. 382 – 383).

Нормативная роль принципа особо выделяется большинством исследователей. Так, А. Н. Басов в своей работе (1999, с. 19) даже вместо категории «принцип» использует термин «предписание». Н. И. Орлянская (1999, с. 16 – 17), выдвигая свой набор критериев профессионального самоопределения старшеклассников в культурно-досуговой деятельности, озабочена обеспечением *комплексного* социально-педагогического влияния на обозначенный процесс.

Н. С. Пряжников (1995, с. 21 – 22) выдвигает положение о необходимости выделения в системе взаимосвязанных принципов нескольких *уровней*: методологического, организационно-управленческого, конкретно-практического, этического¹⁸. Таким образом, в принципе как педагогической категории мы выделяем следующие его характеристики:

¹⁸ Правда, эти принципы Н. С. Пряжников адресует профконсультанту. Но имеет в виду при этом его педагогическую деятельность.

- принцип — это руководящее *требование*, предписание, как действовать для достижения цели, норма деятельности;
- принцип вытекает из понимания *закономерностей* и противоречий воспитательного процесса, постоянного соотношения определенного круга явлений;
- принцип — это *внутреннее* (а не навязанное извне) убеждение, принятое как руководящая идея, способ восприятия определенного круга явлений;
- принцип распространяется на определенную *ограниченную область* явлений или процессов;
- принципы действуют *в системе*, взаимодополняя и взаиморазвивая друг друга; в разных системах один и тот же принцип может получать разное значение.

Во всех случаях принципы воспитания авторы стремятся обосновать структурой педагогической деятельности, целью которой является развитие личности ребенка. Н. Е. Щуркова (1996, с. 383 – 389), к примеру, выделяет три принципа: ориентацию на ценностные отношения, субъектность и принятие ребенка как данности. В другой своей работе (1998) она связывает эти требования с характеристиками современного воспитания.

Принципы, как регуляторы, задают «русло» протекания процесса, характер поведения педагога, стратегию его деятельности, определяющую способ реагирования на ситуации и характер собственной активности. Иначе говоря, они рассматриваются как доминанты бытия педагога, заповеди, определяющие смысл и содержание его деятельности, обеспечивающие его выбор из вариантов профессионального поведения в ключевых бытийных позициях педагогического взаимодействия. Цепочка этих выборов и определяет динамику становления человеческого качества в ситуациях воспитания, стиль педагогической деятельности, структуру содержания воспитания.

При этом в исследовании принципы могут быть предложены как рекомендации к наиболее целесообразному поведению педагога, как условия реализации выявленных закономерностей, при соблюдении которых повышается целостность воспитательного процесса. В этом отношении категория «принцип» согласуется с понятием «функция» в значении «деятельность, обязанность, работа; назначение, роль (или значение), которую выполняет определенный элемент или процесс по отношению к целому».

Многие исследователи, понимающие воспитание как процесс возрастания субъектности индивида, видят в качестве важнейшей функции педагога (или принципа его деятельности) его посредническую позицию в воспитании. Через реалистическое понимание функций педагога в современной ситуации, по мнению И. А. Колесниковой (1991, с. 5), лежит путь к перестройке позиции учителя-воспитателя.

Д. Б. Эльконин (1992), В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунов (1994) определяют функцию педагога в процессе воспитания как посредничество. Они считают, что при выполнении этой функции воспитатель начинает нечто значить. Поэтому, по их мнению, «лишь посредничество есть со-бытие, которое может стать основанием развития ребенка» (Зинченко, Моргунов, 1994, с. 324). Педагог в этой функции выступает как посредник между ребенком и всей человеческой культурой, помогая ему найти свое место в обществе, в сложном мире.

Л. М. Лузина (1998, с. 66 – 68) рассматривает *жизнь воспитателя как понимающее бытие*. На основе подхода к сознанию и пониманию с позиций интенциональности сознания сформулированы выводы, касающиеся как воспитателя, так и воспитанника. Первый — о том, что понять воспитанника может воспитатель только сам, никто за него этого сделать не может. Второй — о том, что воспитатель способен понять не всякого воспитанника, а только того, в котором он заинтересован, который составляет частицу его жизни. Третий — взрастить культуру в себе человек способен только сам, прилагая усилия к осмыслению феноменов культуры.

Жизнь воспитателя как понимающее бытие обуславливает следующие требования к педагогу: во-первых, максимальная объективность, беспристрастность в процессе понимания воспитанника, необходимость «освободить» свое знание не только от установок, определяемых сиюминутными настроениями, но и влияниями культуры, «требованиями дня» и т.п. Во-вторых, важность увидеть воспитанника вне созданной им же легенды о себе. В-третьих, обязанность воспитателя, хотя бы эпизодически, видеть мир и ту ситуацию, в которой осуществляется общение, глазами ребенка, «увидеть мир, как в первый раз», «удивиться миру» (Е. Финк). В-четвертых, требование к воспитателю — быть способным к самопониманию, всякий раз убеждаться в наличии этой способности в себе посредством редукции как теста на самоидентичность, на способность к независимому мышлению.

Стержневой характеристикой, своеобразным «ядром» способности к педагогическому (диалогическому) общению должна стать толерантность — чувство, выражающее терпимость педагога к любым, по выражению П. А. Флоренского, проявлениям «инакости» со стороны «другого». В. А. Лекторский (1997) отмечает, что толерантность — это, прежде всего, уважение Другого, его позиции (но не обязательно их приятие!). Так или иначе толерантность предполагает установку личности на независимость, на «несиловое» отношение к любым идеям, а самое главное — ответственность личности за свои собственные убеждения и поступки, понимание их относительности, т.е. невозможности их такого обоснования, которое было бы бесспорным для всех.

Толерантность, как считает Б. М. Целковников (1999, с. 84), — это еще и показатель *неотчужденности* сознания педагога, показатель его готовности искренне и глубоко проникать в мир ребенка, в действительность и в то, что в них происходит. Говоря об этом, разумеется, следует иметь в виду то, что само познание есть уже «акт отчуждения», «дистанцирования» человека от окружающего его мира (Б. С. Дынин, В. И. Самохвалова и др.). Это противоречие можно значительно ослабить лишь одним путем — посредством глубоко личного *переживания* как самого процесса познания, так и того, на что он направлен.

В. В. Кузнецов (1998, с. 3) выдвигает принцип презумпции человеческого достоинства в диалоге. Ряд авторов (Б. З. Вульф, З. А. Метаева, А. А. Реан, Л. Н. Борисова и др.) предъявляют к учителю требование овладеть рефлексивными способностями. Это требование связано с восприятием учителя как субъекта педагогической деятельности (Р. М. Асадулин и др.).

Таким образом, мы видим, что в принципах или в их системе детализируются концептуальные установки педагога, осознание его профессионально-педагогической или исследовательской позиции, а следовательно, принципы играют роль стабилизатора воспитательной деятельности, структурируя ее содержание. Таким регулирующим правилом, на наш взгляд, является принцип со-трансформации (Вовк, 1999) или преобразующего взаимодействия педагога и воспитанника, который особым образом структурирует содержание воспитательной деятельности.

1.3.4. Содержание воспитательной деятельности: преобразующее взаимодействие

Содержание как философская категория означает определяющую сторону целого, совокупность его частей. Содержание рассматривается в сопоставлении с *формой* как способом существования и выражения содержания. Содержание воспитания всегда определяется толкованием его сущности, его целью. Если цель воспитания — «всестороннее и гармоничное развитие личности», то и содержанием становятся некие «стороны», обозначенные как «нравственное, трудовое, эстетическое, физическое воспитание». Подобное толкование содержания воспитательного процесса традиционно для отечественной социально ориентированной педагогики, вполне корректно для гносеологического подхода к теории воспитания.

Индивидуально-личностная ориентация воспитания предполагает внесение иных смыслов в привычные категории, а также введение новых. Содержание процесса воспитания соотносится здесь с человеком, его духовным бытием, смыслом жизни, с индивидуальными жизненными ориентирами воспитанников. Все это побуждает сделать содержание воспитательного процесса человеческим. Содержание воспитательного процесса уже не может быть представлено в виде обяза-

тельной программы для изучения. Это ориентиры для бытийственного самоосуществления воспитанников, которое не может быть успешным, если ребенок не погружен в мысли и чувства о себе как о человеке. Содержание воспитательно-го процесса должно вовлекать в ситуацию мысли и показывать «что человек может делать из себя сам» (И. Кант).

Не указывать, не требовать обязательности, — предлагает Л. М. Лузина (1998), — а создавать условия для свободного выбора. Духовное становление человека предполагает наличие «категориального проекта бытия» (Г. Ноль). Это образное представление жизни, образы различных жизненных проявлений — счастья, любви, верности, горя, веры, страданий и т.п. Чем богаче образная палитра жизненных проявлений, тем глубже понимание жизни, понимание себя.

Л. М. Лузина (1998, с. 78) приводит примеры антропологической интерпретации средств воспитания у классиков философской антропологии. Для М. Шелера — это знание, образовательное и спасительное; любовь «к сущностному всего, что есть в мире, в том числе — внутри себя»; ценностный образ личности, которым «захватываются». Г. Ноль средствами воспитания называет способности, духовное планирование, волю к самоосуществлению, жизненные впечатления и воспоминания. О. Ф. Больнов в ряду средств воспитания называет антропологическое время, антропологическое пространство, герменевтику педагогической действительности.

Для философско-антропологического подхода характерно «исходить из фактического в человеке», из его сущности как целостности, из конкретных проявлений его жизни. В этом смысле радость, печаль, страх, вдохновение, труд, совесть, понимание и т.п. конструктивны в плане воспитания. Они становятся средством приспособления каждодневности мира человеческому бытию, средством духовного развития человека.

Однако, рассматривая воспитание как деятельность, следует учитывать, что *содержание деятельности есть те изменения, которые происходят в деятельности с тем, что в деятельность включено*. Причем сюда входят не только изменения материала деятельности, но — и прежде всего — изменения ее средств, того, посредством чего происходят изменения в материале. Таким образом, возможные события деятельности есть, прежде всего, совокупность всех возможных изменений, преобразований, переопределений и содержание воспитания формируется в процессе воспитательной деятельности. Ранее мы пришли к выводу о том, что становление субъектности воспитанника (главная цель воспитания) возможно лишь во взаимодействии его со значимым Другим.

Как считают Б. З. Вульф и В. Д. Семенов (1981, с. 13), к понятию «взаимодействие» в педагогике впервые пришли В. Н. Шульгин и М. В. Крупенина в 20-е годы XX столетия в ходе педагогической дискуссии тех лет, когда настойчиво

выдвигались возражения против толкования воспитания только как воспитательного воздействия.

В советской педагогике с господствовавшей в ней долгие годы авторитарной парадигмой воспитания термин «взаимодействие», хотя и употреблялся, но чаще всего в связи со взаимодействием различных воспитывающих сил и воспитательных институтов. Все они объединялись для того, чтобы, координируя свои усилия, совместно и согласованно воздействовать на личность ребенка в процессе ее становления. В подавляющем большинстве работ 60-х — начала 80-х годов можно отчетливо проследить субъектно-объектную линию педагогически ориентированных контактов, при реализации которой его субъектом выступает группа воспитателей, а в роли объекта их совместных педагогических усилий — учащиеся. Содержание педагогического взаимодействия понималось при таком подходе как «процесс оптимальной концентрации комплексных педагогических воздействий на формирующуюся личность» (Финогенко, 1985, с. 94).

Ю. К. Бабанский (Педагогика, 1988, с. 29) напрямую связывает определение педагогического взаимодействия с характеристикой позиций, занимаемых его непосредственными субъектами, и считает, что «взаимная активность, сотрудничество педагогов и воспитуемых в процессе их общения в школе наиболее полно отражается термином «педагогическое взаимодействие».

Для Н. Ф. Радионовой (1991, с. 11) взаимодействие педагогов и старших школьников представляет собой целостную систему, охватывающую «совокупность процессов их жизнедеятельности, в которые они включаются и сущностной характеристикой которых являются *взаимные изменения взаимодействующих сторон в результате взаимных действий и взаимных влияний*» (курсив наш — Н.Б.). Она полагает, что «учащиеся не могут рассматриваться лишь как пассивные и даже активные исполнители воли педагогов: они активные участники совместной деятельности, младшие товарищи. С их стороны возможно не только максимальное содействие педагогам в общем деле, но и противодействие, несогласие. <...> Взаимодействие предполагает внимательное отношение педагогов не только к учащимся, но и к себе: к собственным действиям, требовательность в их оценке, стремление признавать свои ошибки и желание исправить их» (1989, с. 19 – 20).

Е. Л. Федотова (1988, с. 91) также понимает педагогическое взаимодействие учащихся и учителя как вариант гуманистически ориентированной взаимосвязи основных субъектов педагогического процесса, интегративный и многофункциональный *фактор их обоюдного саморазвития* (курсив наш — Н.Б.). Специфичность взаимодействия педагога и школьника Федотова видит в том, что в ходе его реализации саморазвитие партнеров происходит как взаимосвязанное, как «обмен с приращениями» (Там же, с. 165).

М. Бубер указывает на существование определенной зависимости между профессиональной компетентностью педагога и успешностью саморазвития воспитанников, которая реализуется благодаря возникновению в процессе контакта так называемого «включения». Последнее характеризуется как способность участников диалога обрести двойственное ощущение осознания себя через восприятие другого в его непохожести (Мыслители образования, 1994, с. 133).

Исследование С. А. Андрейковой (1998, с. 12) показывает, что в американской системе образования с 1970-х годов утверждается мысль о том, что невозможно развить ребенка, если у педагогов нет условий для личной самореализации. Особой ценностью становится совместное творчество детей и взрослых; взаимосвязь когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов, когда знание становится ценностной нормой поведения, пройдя через опыт; чувственное проживание между педагогами и учащимися, создание системы отношений, построенных на принципах равноправия.

Гуманистическая и описательная психологии исходят из того, что общение с воспитанником, всякое влияние на него требует от воспитателя самоизменения, «умного делания», самосовершенствования. Вместе с тем сам факт диалогического общения объективно приводит к духовному росту воспитателя.

Преимущества гуманитарного способа педагогического бытия И. А. Колесникова (1995) видит в том, что учитель получает возможность постоянно обогащаться, профессионально взаимодействуя с учеником. Этот тезис прямо указывает на значение педагогического взаимодействия с ребенком для самого воспитателя, его личностного и профессионального роста. «Как общий итог развития процесса происходит развивающее взаимодействие участников с миром человеческой культуры. Если эффективность воспитания измеряется приобретениями (нравственными и творческими), то это может быть отнесено в равной мере к тому, насколько приобщение к преобразованию личности воспитанника развивает его [воспитателя] как человека и как профессионала» (Колесникова, 1991, с. 105).

Обоюдный характер позитивных изменений — сущностная характеристика воспитательного взаимодействия. Возвращаясь к вопросу о результативности воспитания, можно со всей определенностью утверждать, что трудным этот вопрос может быть для постороннего наблюдателя, но не для самого педагога. Ведь если воспитатель в процессе взаимодействия не обнаруживает никаких изменений в себе, это однозначно свидетельствует о том, что ничего не изменилось и в воспитанниках. И наоборот, собственное развитие в процессе взаимодействия — верный признак благотворного влияния на воспитанника.

«Новые отношения, сложившиеся сегодня между поколениями, привели к беспрецедентному для общественной системы воспитания случаю, когда идет одновременное освоение и осмысление опыта предшествующих лет старшим и

младшим поколениями. Это в корне меняет ценностно-смысловое понимание воспитания как «однаправленной передачи опыта», — писала И. А. Колесникова в 1991 г. Однако по прошествии десяти лет оказывается, что понимание это по-прежнему характеризуется словами Л. Н. Толстого: «Воспитание представляется сложным и трудным делом только до тех пор, пока мы хотим, не воспитывая себя, воспитывать своих детей». И кризис воспитания, вероятнее всего, в том, что педагогика до сих пор воспринимается как «наука о том, каким образом, живя дурно, иметь хорошее влияние на детей».

К. Д. Ушинский (1990, с. 28) понимал воспитание как «духовное питание воспитанника и восхождение с ним на новый уровень отношений с миром и с самим собой». Именно при этом условии и сам педагог овладевает главным в педагогическом искусстве — умением «читать мотивы поведения ребенка и побуждать его к самовоспитанию».

В этом отношении интересно, что Н. В. Седова (1997) в исследовании проблемы овладения педагогической культурой приходит к идее педагогического со-творчества и заключает, что «школьников тоже необходимо включать в осмысление педагогических задач, направленных на овладение общей и педагогической культурой». Таким образом, рассмотрение деятельности детей неминуемо приводит к деятельности воспитателей, и наоборот.

Эта базовая закономерность становится наиболее очевидной в эпоху перемен, когда, по большому счету, «педагоги учат тому, чему учатся сами», когда, как пишет А. Н. Тубельский (1996, с. 283), «можно предположить, что если западной школе достаточно лишь руководить осознанием опыта демократического поведения своих воспитанников, связывать его с историко-культурной традицией, то российская школа должна стать на данном этапе основным институтом формирования этого самого опыта». Не беремся судить по поводу западной школы, но в отношении отечественного образования трудно не согласиться с автором.

Данная идея развивается и в работе Н. М. Магомедова (1994, с. 3). Он придерживается положения о том, что развивающая стратегия воспитания осуществляется «в открытом диалоге педагога и ребенка». Причем последний выступает как равноправный соучастник такого рода контактов и обладает реальной ответственностью за их организацию и конечный результат. В соответствии с этим воспитание и обучение характеризуются автором как уникальные творческие процессы, обеспечивающие условия для саморазвития, самообразования, самовоспитания личности контактирующих субъектов.

В связи с утверждением в российском образовании гуманистической концепции развития индивидуальности ребенка, Е. М. Ибрагимов (1999, с. 3) считает, что новая парадигма образования требует и нового учителя, творческая индивидуальность которого должна проявляться не только в стремлении создавать нечто

новое, но прежде всего *в способности к изменению самого себя* (курсив наш — Н.Б.). Сегодня школа нуждается в учителе, готовом к диалогу, к совместному поиску, к сотворчеству со своими учениками и коллегами.

Такой подход соответствует мировым тенденциям в образовании, когда «студенты и преподаватели обучают и учатся друг у друга». Bill Salnan, преподаватель управленческих дисциплин (Internet, 1998), считает, что студенты «должны обмениваться своими идеями с сокурсниками и вместе продвигаться навстречу большему пониманию проблем. В этом смысле студенты становятся источниками содержания образования друг для друга, учителями. По этой причине у меня еще ни разу не было занятия, учебной дискуссии, где бы я не научился для себя чему-то новому».

Характеризуя воспитательную деятельность, С. Л. Рубинштейн (1976, с. 336) утверждал, что она требует «внедрения в онтологию бытия другого человека». Й. Х. Лийметс (1982) пишет о взаимовнедрении, интеракции. О взаимопроникновении, совмещении сфер жизнедеятельности учителя и ученика говорят С. Г. Вершловский и Л. Н. Лесохина (1982, с. 49). А. Р. Лопатин (1999, с. 12), исследуя условия создания ситуаций успеха в воспитательно-образовательной работе с подростками, видит успех в качестве общей цели педагогического процесса, успешного результата «со-деятельности» подростков со взрослыми.

В связи с этим И. А. Колесникова (1991, с. 64) заключает, что важнейший компонент готовности учителя к воспитательной деятельности — *наличие потребности и способности приобщиться к бытию ребенка, своего воспитанника*. Сущность воспитания она понимает как ценностно-смысловой обмен воспитательными потенциалами взаимодействующих сторон.

Ранее мы показали, что наиболее реальным является эмоционально-ценностный способ управления процессом развития личности. Эмоциональное переживание — это, по сути, событие. М. Хайдеггер (1993, с. 426) писал: «...вещь эта, хотя сама по себе проста, остается трудной для мысли прежде всего потому, что мысль должна прежде отвыкнуть от привычки впадать в мнение, будто в качестве события здесь мыслится “бытие”. Событие — существенно другое, потому что более богато, чем всякое возможное метафизическое определение бытия. Наоборот, бытие в свете своего сущностного происхождения позволяет мыслить себя из события».

И. А. Колесникова (1991, с. 102), характеризуя педагогические отношения, выделяет следующие их особенности:

- специально сконструированные в рамках учебно-воспитательной системы в педагогических целях отношения между людьми;
- совершенствование личности как главная цель конструирования данного типа отношений;

- в системе педагогических отношений человек может выступать для другого человека только как цель и никогда — как средство;
- для подлинно педагогических отношений характерна двудоминантность, ориентация на взаимоизменение участников;
- органически сочетая личностно-формирующую и информационную функции, педагогические отношения составляют основу целостности учебно-воспитательного процесса.

При этом в реальности педагог далеко не всегда является носителем педагогических отношений. Эти характеристики не атрибутивного порядка, они определяют педагогическое качество отношений.

В связи с этим интересен вывод С. А. Расчетиной (1988, с. 77) о том, что «узлом пересечения» отношений и деятельности являются смыслообразующие мотивы. С одной стороны, они превращают деятельность в ценность, т. е. предстают как личностное условие достижения цели; с другой стороны, эти мотивы приближают деятельность к способу развития личности, т. е. выступают как условие преобразования деятельности в метод. Можно предположить, что содержанием воспитательной деятельности становится рефлексивный диалог педагога и воспитанника, направленный на поиск смыслов (о-смысление) деятельности и жизни.

Как показывают исследования, для современного педагога как воспитателя важно принятие и освоение гуманистического содержания воспитания, понимаемого не как однонаправленная передача опыта и оценочных суждений от старшего поколения к младшему, но как взаимодействие и сотрудничество взрослых и детей в сфере их совместного бытия (Г. С. Батищев, О. С. Газман, В. В. Давыдов, И. А. Колесникова, А. Б. Орлов, С. А. Расчетина, В. А. Петровский, Г. Н. Прокументова и др.), освоение новых форм, средств, приемов воспитания и поиск индивидуальных способов их применения, соединения, сочетания.

1.3.5. Методы и организационные формы воспитательной деятельности.

Диалог

Метод (от греч. *methodos* — путь исследования, теория, учение) — способ достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи; совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения (познания) действительности. В философии метод — способ построения и обоснования системы философского знания.

Термин «метода» в русском языке насчитывает тысячу лет. И все же в педагогической интерпретации этого термина нет необходимой четкости: одни и те же понятия могут быть названы *методами*, *принципами*, *приемами*. О. С. Гребенюк (1996, с. 51) выделяет в качестве основных подходов к определению этого понятия следующие: 1) способ деятельности учителя и учащихся; 2) совокупность

приемов работы; 3) путь, по которому учитель ведет учащихся от незнания к знанию; 4) система действий и т.д.

Философы отмечают, что в общественной и материальной действительности нет никаких методов, а есть лишь объективные законы (Тодор Павлов). То есть методы существуют в головах, в сознании, а отсюда — в сознательной деятельности человека. Метод — это правила действия. Метод непосредственно фиксирует не то, что есть в объективном мире, а то, как человек должен поступить в процессе познания и практического действия (П. В. Копнин). «Под методом я разумею точные и простые правила»¹⁹ (Р Декарт). Как видим, в методе философы подчеркивают прежде всего его внутреннюю сторону — правила действия, которые находятся не вне, а в сознании человека. Таким образом, можно утверждать: метод — не само действие, не вид и не способ деятельности. Главная мысль, основная идея, заключенная в методе как педагогическом термине, — это *указание к педагогически целесообразному действию, предписание, как действовать*.

О методе в педагогике долгое время судили долгое время по внешним признакам, по тому, каким способом работает учитель. (Рассказывает — метод «рассказа», беседует — «беседы» и т. д.). При таком понимании методы не определяют поведение педагога, не помогают ему ориентироваться в деятельности. Более близким нашим предшествующим рассуждениям является определение В. А. Сластенина (1988, с. 105), который под методом воспитания понимает способ взаимосвязанной деятельности воспитателей и воспитуемых, направленный на решение воспитательных задач. Однако наиболее плодотворным нам представляется выделение в методах двух сторон: внешней и внутренней (М. И. Махмутов). Внешняя отражает то, каким способом действует воспитатель, внутренняя — то, какими правилами он руководствуется.

Таким образом, в понятии «метод» должно быть отражено единство внутреннего и внешнего, содержания и формы, связь теории и практики. И в этом отношении метод представляется единством принципов (как внутреннего правила, вытекающего из объективной закономерности) и формы (как внешнего выражения способа организации взаимодействия).

Итак, *под методом воспитания мы будем понимать систему регулятивных принципов и правил организации педагогически целесообразного взаимодействия педагога и учащихся, применяемую для достижения воспитательной цели*. Метод содержит в себе правила действия и сами способы действия, систему принципов и внешнюю организационную форму их реализации. Понять категорию «метод» легче в соотношении с другими: «средство», «прием», «форма».

Средство есть «вещь или комплекс вещей, которые человек помещает между собой и предметом труда и которые служат для него в качестве проводника его

¹⁹ Все цитаты приведены по О. С. Гребенюку (1996, с. 52).

воздействии на этот предмет» (Маркс, т. 23, с. 190). В русском языке средство — это приём, способ действия для достижения чего-н.; орудие (предмет, совокупность приспособлений) для осуществления какой-н. деятельности; лекарство, предмет, необходимый при лечении, и т. д. (см.: Ожегов, Шведова, 1997). Средство — есть способность предмета служить цели, есть определенность предмета через цель (Трубников, 1963, с. 76). В акте полагания цели оно представлено как образ, как теоретическое понятие, и в этом своем качестве, подчеркивают философы, оно определяется целью и не может быть заменено другим. В акте практического полагания цели оно выступает как средство реальное и в этом своем качестве может быть заменено другим, способным служить той же цели. Сложная природа средства состоит, таким образом, в том, что оно является одновременно и средством определения цели, и средством ее реализации (Там же, с. 101 – 102).

Если говорить о действии как единице деятельности, то в качестве средств могут выступать различные знаки, роли, ценности, нормы и т. п., применяя которые, субъект овладевает действием, превращает его в «личностное», принадлежащее ему самому. Средством выступает и сама целесообразная деятельность человека, направленная на реализацию той или иной цели. В качестве средства современная философия рассматривает также и конкретные действия человека, осуществляющего цель деятельности (Трубников, 1963, с. 76). Иначе говоря, основной признак, позволяющий нечто отнести к категории средства — это сознательное его использование для достижения цели. Тогда методы также относятся к средствам. Но не всякое средство — метод, а лишь то, которое описывает способ взаимодействия в процессе воспитания.

Приём — это «отдельное действие, движение; способ в осуществлении чего-н.», т. е. по отношению к методу прием имеет более частный, локальный характер. Применительно к воспитанию нам представляется правомерным категорию «прием» использовать для описания одностороннего воздействия воспитателя на воспитанника. В этом значении возможно употребление терминов «приемы стимулирования» и «организаторские приемы» и подобных им. Говоря о средствах воспитательной деятельности, С. Д. Поляков (1993) использует термин «способ»²⁰, относя к способам методы, технологии, методики, техники, приемы. Ни одно из этих понятий в теории воспитания не является устоявшимся. Одни из них для педагогики традиционны (методы, приемы), другие — новы (технологии, техники). В качестве основных характеризующих операционную сторону воспитательной деятельности понятий Поляков выделяет *методику, технологию, приемы и техники*.

²⁰ Способ — это действие или система действий, применяемые при исполнении какой-н. работы, при осуществлении чего-н. (Ожегов, Шведова, 1997).

Воспитательная методика относится к действиям педагогов по организации воспитательного процесса в целом или его значительных составляющих (методика эстетического воспитания, методика нравственного воспитания и т.п.). Воспитательная методика — это система технологий, направленная на реализацию определенной педагогической «идеологии» как совокупности целей и основных методических идей.

Воспитательная технология — система приемов, направленных на решение отдельных типовых педагогических задач (технология коллективного планирования, технология педагогической диагностики, технология установления контакта со школьником и проч.). Технология — относительно законченная часть воспитательной методики (ее элемент) и в то же время самостоятельное явление, способное встраиваться в различные методики. А в случае, когда задачи, которые решает технология, становятся целями воспитания, технология повышается в статусе до методики. (И, наоборот, то, что было воспитательной методикой, при снижении уровня ее целей, превращения их в задачи, оказывается в новом контексте технологией.)

В. В. Сериков (1999, с. 175 – 176) под воспитательной технологией понимает некоторую законосообразную деятельность, приводящую к законосообразному результату, реализацию обоснованной модели педагогической ситуации. В идеале технология — это «пакет» методик, прилагаемых к целям; блоки программ совместной деятельности воспитателя и воспитуемых, отражающие индивидуальные варианты развития детей. При этом индивидуальность учителя он предлагает включить в структуру педагогической технологии как ее законосообразный компонент, а реализацию собственной индивидуальности — как необходимый момент достижения важной педагогической цели.

Прием — относительно законченный элемент воспитательной технологии как устойчивый, зафиксированный в общей или личной педагогической культуре способ педагогического действия в определенных условиях, не привязанный к какой-либо педагогической задаче или слабо с ней связанный. Если прием начинает стабильно работать на какую-то педагогическую задачу, его можно рассматривать как технологию.

Понятие *техника* — того же уровня, что и прием, но используется, как правило, для описания педагогического общения. Классификация техник, да и сам термин, как известно, пришли из практической психологии (техники невербального общения, речевые техники и пр.).

В содержании воспитательного процесса два аспекта: 1) направления, отражающие различные сферы культуры (художественную, научную, нравственную, физическую, экологическую, религиозную, экономическую и т. д.); 2) организационные формы, в которых предстает содержание.

Форма (лат. *forma*) — это внешнее очертание, наружный вид, контуры предмета; внешнее выражение какого-либо содержания; установленный образец чего-либо (напр., написать отчет по форме); приспособление для придания чему-либо определенных очертаний (напр., литейная форма); совокупность приемов и изобразительных средств художественного произведения (напр., стихотворная форма)²¹. Во всех этих определениях *форма* — *внешнее по отношению к принципу; если принцип задает содержание воспитательной деятельности, то форма — конкретный способ его (этого содержания) организации.*

Форма как философская категория — способ существования и выражения содержания. Она употребляется также в значении внутренней организации содержания, но значение это более свойственно категории структуры. Форма, фиксируя многообразные модификации содержания, способы его существования и проявления, также обладает определенной структурой. Во взаимосвязи содержания и формы содержание представляет ведущую, определяющую сторону объекта, а форма — ту его сторону, которая модифицируется, изменяется в зависимости от изменения содержания и конкретных условий его существования. В свою очередь форма, обладая относительной самостоятельностью, оказывает обратное активное воздействие на содержание: форма, соответствующая содержанию, ускоряет его развитие, тогда как форма, переставшая соответствовать изменившемуся содержанию, тормозит дальнейшее его развитие (Философский словарь, 1986, с. 434 — 435).

Когда цель организуемого воспитательного процесса сводится к подготовке и проведению мероприятий, утрачивается его педагогический смысл, рождается феномен, «когда все выполняется, а сущность не наполняется». В школе все (и воспитатели, и воспитанники) изнурены частыми мероприятиями, а уровень духовной культуры учащихся при этом может оставаться весьма низким (Лузина, 1998, с. 79).

Организационные формы берутся воспитателем «напрокат» из других педагогических сфер социальной жизни («олимпиады», КВН, конференции и т. д.) или вырабатываются в самой педагогике («трудовой десант», «орлятский огонек», урок, профориентационные игры и пр.). Организационные формы, по мнению С. Д. Полякова (1993, с. 68) структурируют содержание воспитания в «педагогические единицы» разного масштаба.

Антропологическая интерпретация формы сводится к тому, чтобы сделать ее обязательным условием саморазвития, самовоспитания, придать ей онтологический смысл. Л. М. Лузина в качестве методологического основания для такой интерпретации предлагает положение философской антропологии о «неустойчивых формах бытия», сформулированное О. Ф. Больновым. Смысл этого положения в

²¹ См.: Ожегов, Шведова, 1997.

том, что ровное течение жизни человека иногда нарушается переживанием кризиса, встречи, пробуждения, открытия и т. п. Они-то, по мнению О. Ф. Больнова, и есть формы воспитания. Действительно, с человеком «что-то» происходит, когда нарушается ровное течение жизни, когда он чем-то потрясен, переживает успех или сомнение, когда переоцениваются ценности. В любой организационной форме *педагогический смысл имеет лишь то, что произошло, что изменилось в жизненном мире воспитанника, в его духовном опыте, благодаря или вопреки этой форме*. В таком понимании форма становится элементом содержания воспитания.

Акцент здесь переносится с внешнего на внутреннее. Центром воспитательного процесса становится не мероприятие, а человек, его духовное бытие; сама педагогика становится педагогикой Бытия. Процесс воспитания, благодаря антропологической интерпретации компонентов его структуры, становится тем педагогическим пространством, той реальностью, где возможно «подлинно свободное сознание, свободный выбор свободных действий и открытость природе, людям, органике ценностей» (А. А. Корольков) для всех участников — субъектов духовного бытия.

В контексте бытийственного понимания воспитания учитель, вступая во взаимодействие (прямое или опосредованное) с учениками на уроке, вне урока — в свободном общении, игре, трудовой, художественной деятельности и пр., — имеет реальную возможность организовывать процессы воспитания, не создавая при этом какие-то особые, отличающиеся от обычных, формы жизни и удерживая целостность воспитательной деятельности, пространственную ее структуру, в своем сознании и действиях. Такое понимание воспитания подвергает основательному сомнению сложившийся в сознании многих педагогов стереотип «воспитательной работы», с одной стороны, предполагающий существование в школе «особых, самостоятельных актов воспитания», с другой стороны, ограничивающий пространство школьного воспитания внеурочными формами деятельности (Григорьева, 1998, с. 11 – 12).

Возвращаясь к категории «метод», заметим, что в контексте бытийственного, феноменолого-герменевтического подхода к воспитанию многие авторы выделяют *понимание* не только как способ бытия, но и как метод воспитания, со-бытия. В связи с этим увеличивается количество исследований по проблемам понимания воспитателем воспитанника. В частности, Л. М. Лузина (1998) в своем исследовании доказывает, что специфика методов понимания воспитанника — в их способности оказывать воспитывающее воздействие на воспитателя как на интерпретатора и, следовательно, придавать *пониманию* другого воспитывающий характер, характер обоюдного воспитывающего воздействия и на воспитанника и, главным образом, на воспитателя. Таким образом обосновывается термин *воспитывающее понимание*.

Выделяются *условия понимания* (способность к самоосмыслению и способность отдаваться чужому бытию, «перенесение себя на место другого», диалог), которые благодаря их специфике являются одновременно и методами понимания. При этом определяются границы использования термина «понимание»: речь идет только о понимании человека и только в интересах теории воспитания. Необходимость этого ограничения вызвана тем, что в других науках, например в психологии, область применения термина и сущность понимания некоторыми исследователями представляется только как интерпретация смысла. По мнению Л. М. Лузиной (1998, с. 46), при переходе от понимания к знанию (если это относится к человеку) теряется нечто интимное, тайное, эзотерическое, т.е. существенное в человеке. Видимо, знать можно только «неодушевленное», то, чего не коснулась преобразующая деятельность души человека. Очевидно, что области применения терминов «понимание» и «познание» не только не совпадают, но находятся на разных концах оси, имя которой «постижение».

М. М. Бахтин противопоставляет понимание объяснению: при объяснении — только одно сознание, один субъект, монолог; при понимании — два субъекта, два сознания, взаимопонимание, диалог. Объяснение всегда сродни менторству, всегда взгляд «сверху — вниз», всегда назидание. Понимание — это общение, сотрудничество, равенство во взаимопонимании.

Понять можно не только человека, но и самые разнообразные предметы, произведенные человеком, — так называемые артефакты культуры. К ним относятся письменные и устные тексты, произведения литературы и искусства, исторические документы. Понимание человека, в частности воспитанника воспитателем имеет целью оказать ему помощь, поддержку в решении экзистенциальных задач овладения своим бытием в состоянии духовного кризиса, разочарования, неудачи или сообщить энергию успеха. Понять воспитанника — не значит лишить его автономии бытия, разоблачить, «вывести на чистую воду». Человек должен остаться тайной для другого, и самое большее, на что может рассчитывать воспитатель, стремящийся понять воспитанника, — это вызвать доверие, помочь ему самораскрыться до тех пределов, которые установит сам воспитанник.

В человеке мы понимаем не слова и звуки, не буквы и жесты, не поступки и поведение человека, а *мысли*, которые он выражает, т.е. тот *смысл*, который заложен в них. Задача субъекта понимания (воспитателя) сводится к обнаружению, извлечению, раскрытию, прочтению, этого смысла, или истолкованию, интерпретации его. Интерпретация выступает в качестве средства раскрытия смысла или придания смысла. Раскрытие, обнаружение смысла имеет место тогда, когда воспитатель исходит из признания наличия смысла в тех или иных проявлениях жизни воспитанника и пытается этот смысл обнаружить. Это означает, что понять эти жизненные проявления он пытается, исходя из них самих.

Если поставлена цель понять воспитанника, то недопустимо приносить в его поступки, слова, жесты и т.д. смыслы, трансцендентные этим проявлениям жизни, смыслы, которые определяются настроениями, пристрастиями, «модой», «требованиями дня» и т.п. Иная картина, когда воспитатель пытается придать смысл проявлениям жизни воспитанника. Это тоже понимание, и оно ничем не хуже варианта, изложенного выше. Однако в воспитательной деятельности применение его ограничено отдельными, частными случаями. Например, в случаях, когда ставится цель показать воспитаннику, какой смысл можно придать, при желании, его словам, поступкам, как могут быть истолкованы его действия.

Одним из основополагающих качеств учителя, необходимых для осуществления воспитательного взаимодействия, считается *эмпатия*. Эмпатическое (проникновенное) понимание требует, чтобы учитель всегда ставил себя на место ученика и становился чувствительным (сензитивным) к его восприятиям и чувствам к тому, что происходит, т.е. воспринимал происходящее, по возможности, подобно ученику. Информация или факты из внешних источников могут помочь проникновенному пониманию. Ссылаясь на проведенные исследования американских педагогов и психологов, можно сделать вывод о том, что в гораздо большей степени профессиональные реакции учителей определяются их неотрефлексированными установками, неосознанными мотивами и автоматизмами (Hoover, 1994; Pinnegar, 1990; Corthagon, 1993; Goodson, 1994).

В связи с этим поднимается проблема взаимной *толерантности* (терпимости) учителя и учащихся, к чему мы уже неоднократно обращались в предыдущих рассуждениях. Идея толерантности восходит еще ко временам Ветхого Завета, когда любовь к чужаку, даже врагу, ценилась более, нежели легко дающаяся каждому любовь к единоверцу, когда различия между людьми — это были лишь различия между уже уверовавшими и теми, кому только предстоит обрести веру, когда «Богу — богово, а кесарю — кесарево». Терпимость сопрягается с такими категориями, как смирение, мужество, превосходство разума, истина, благоразумие, многообразие.

При этом речь идет не о пассивном, вынужденном примирении («терпимость слабого»), а о снисходительном временном допущении («терпимость сильного»), базирующемся на признании автономии личности, ее морального права на сохранение и развитие своей индивидуальности. Для такой толерантности характерны отказ от насилия и акцент на искренность убеждений.

Обучение молодых свободе, демократии, терпимости, способности к взаимопониманию, миру, уважению к себе, другим и природе становится характерной чертой европейского воспитания (К. Миникелло, 1996, с. 160).

Два важных фактора изменений, встреча с «отличием» и «интеграция», предполагают иной образ гражданина, который в условиях нового, открытого и поли-

культурного общества должен приобрести интернациональное сознание. Несчастен и безнадежен человек без корней, но таковым же является и человек, приговоренный к существованию в неизменяющейся действительности (V. Scorn, 1980, p. 59).

К учению Анаксагора восходит мысль В. С. Соловьева о том, что плодотворным взаимодействием с другими является для человека только тогда, когда этот другой «во всем отличается от нас». Подобное условие обеспечивает, по его мнению, результативность процесса взаимодействия для саморазвития обоих партнеров, так как при его выполнении всякое проявление нашего существа встречает в другом соответствующее, но не одинаковые проявления и отношение одного к другому становится «полным и постоянным обменом, полным и постоянным утверждением себя в другом, совершенным взаимодействием и общением, ... способствующим созданию нового человека».

Е. Л. Федотова (1998, с. 33) замечает по этому поводу, что взаимодействие педагога и школьника как людей, устремленных к общей цели, но не тождественных по своей социальной роли, знаниям, опыту и т.д., — вариант именно такого взаимодействия.

Определение ценности культурной принадлежности не должно означать отказ от *диалога* с другими культурами. Напротив, это означает возможность взаимного обмена, знакомства с человеческой личностью, общение, совместное осознание того, что отдельные воспринятые ценности в контексте истории являются лишь частью тысячелетней цивилизации. Таким образом, все более важным в воспитательном процессе становится умение принять другую культуру, другую «самость».

Диалог — это, особый уровень общения, на котором достигается известная свобода от стереотипов при оценке «другого»; это особый вид общения, для которого характерно отношение к «другому» как к равнодстойной личности и стремление к достижению взаимопонимания. В настроенности личности на диалог, на равноправное общение выражается ее толерантность — отказ от претензии на монопольное обладание истиной, признание собственной погрешимости, уважение права «другого» на отличие. Диалог — это момент самоактуализации, «прорыва личностей» навстречу друг другу (Копьев, 1990, с. 18).

А. А. Шibaева (1994) рассматривает диалог как дающий неограниченные возможности для всестороннего взаимного развития и совершенствования ученика и учителя. Взаимная зависимость участников диалога является взаимной независимостью их индивидуального развития, а межличностные отношения создают ту духовно-практическую реальность, в контексте которой каждый имеет возможность найти собственный путь самоосуществления.

Диалог — не просто общение с целью взаимопонимания, не просто ситуация, в которой наиболее эффективно достигается понимание, но сама жизнь, способ бытия в обществе. «Существовать — значит со-существовать». Только познав другого, сам можешь определить собственную принадлежность. Трудные поиски глубинного смысла жизни, желание самореализоваться, соотносящиеся с волей к со-реализации, — основа педагогического диалога.

Признание диалогизма как сущностной характеристики человеческого бытия позволяет понять ложность альтернативы «индивидуализм или коллективизм». М. Бубер (1995) предлагал рассмотреть человека вместе с человеком для того, чтобы увидеть «динамическую двойственность, которая есть человеческая сущность». Если диалогичность бытия есть сущность человека, то диалог не может быть только средством, он — и цель, единственно возможный способ бытия, в котором человек образуется как духовное существо в процессе диалогической самореализации. Это обуславливает такое требование к методическим приемам, целям, содержанию воспитания: они должны быть средствами утверждения диалогического стиля жизни воспитанника, класса, школы и в конечном счете — общества.

Создание социокультурной концепции диалогических отношений принадлежит М. М. Бахтину. По его мнению, диалог предполагает уникальность каждого партнера и их принципиальное равенство друг другу, различие и оригинальность их точек зрения, ориентацию каждого на понимание и на активную интерпретацию его точки зрения партнером, ожидание ответа и его предвосхищение в собственном высказывании, взаимную дополнительность позиций участников общения, соотнесение которых и является целью диалога.

В этом смысле диалог — это не просто общение, а широкое и многогранное понятие, отражающее субъект-субъектный характер человеческих отношений, сознания и бытия в целом. Диалог — это специфическая форма обмена духовно-личностными потенциалами, способ согласованного взаиморазвития и взаимной деятельности педагога и воспитанника. По сути данный феномен нельзя трактовать упрощенно (например, только как «разговор», «дискуссию», «спор», «взаимопонимание» и т.д.), поскольку он противопоставляется не только и не столько монологическому типу мышления (что, разумеется, входит в его значение), сколько монологизму как сущности бытия личности.

Диалогичность сознания М. М. Бахтин связывает с вопросом пребывания личности в бытийном пространстве и рассматривает, прежде всего, как *процесс становления души*, когда человек начинает самоосознавать себя, делая себя и субъектом, и объектом самопостроения, самоформирования. Под диалогом мы понимаем пространство становления и самообоснования личности в условиях множественности культур. Фактически это и есть способ организации пространства воспитательной деятельности.

М. М. Бахтин вскрыл специфику российского диалога как беспредметного, бесконечного, не приводящего ни к какому конкретному результату: «Быть — значит общаться диалогически», быть вместе, обмениваться личностными смыслами, опытом, понимать друг друга. Диалогизм как способ бытия, таким образом, выводит педагогику на центральную проблему грядущей педагогики Бытия — на проблему понимания и взаимопонимания, на разработку понимающей методологии.

Вступив в диалог, ребенок вынужден выразить свое «Я», сообщить другому о себе как о носителе определенных отношений, а, сообщая, — сам осознать, каковы же именно его отношения, его предпочтения, каковы его «Я», т.е. осознает свое автономное «Я», — считает Н. Е. Щуркова (1998). Таким образом, диалогический подход, являющийся воплощением субъект-субъектной (полисубъектной) формы взаимодействия и основывающейся на равенстве позиций партнеров по общению, на принятии другого человека в свой внутренний мир как ценности, выступает одним из основных педагогических принципов развития личности.

С. В. Белова (1995) видит функции диалога в возможности создания такой ситуации, которая позволяет личности максимально раскрыть себя, реализовать свой творческий потенциал, утвердиться как во мнении других, так и в своем собственном. Под целью диалога ею понимается конструирование такого межличностного диалогического взаимодействия, которое представляет собой близкую к естественной жизненной деятельности ситуацию, в которой учащиеся «забывают» об условностях, мешающих им проявлять себя на личностном уровне.

А. В. Резниченко (1999, с. 41) на основании анализа ряда исследований выделяет отличительные особенности диалогического общения в контексте его развивающих возможностей:

- равенство позиций обучаемого и обучающего, при котором осуществляется взаимное воздействие друг на друга, формируется способность встать на позицию другого;
- отсутствие оценок, полное принятие обучаемого таким, какой он есть, уважение и доверие к нему;
- наличие у обучаемого и обучающего сходных установок относительно одной и той же ситуации, позволяющих развивать механизм идентификации;
- особая эмоциональная окраска общения, искренность и естественность проявления эмоций, взаимное проникновение в мир чувств и переживаний друг друга, способствующих возникновению спонтанности и развитию эмпатийных переживаний (сочувствие, содействие- соучастие);
- способность участников общения видеть, понимать и активно использовать широкий спектр коммуникативных средств, включая невербальные.

Результатом такого общения-диалога является возникновение субъектных позиций участников педагогического взаимодействия. Опыт исследования диалога-общения в педагогической практике показывает, что основным условием реализации диалогического подхода является безусловное принятие личности учащихся, атмосфера доброжелательности и доверительности.

Диалог в практике передовых учителей, как полагает А. Г. Козлова (1997, с. 81), применяется на основе принципа ненасилия, а не как формальное закрепление плюралистических точек зрения. Только эффективный учитель может плавно обозначить переход от сугубо управляющего отношения (субъект — объект) к диалогическому общению (субъект — субъект). Такой диалог на ненасильственной основе может быть реализован, во-первых, при наличии диалогических отношений, т.е. несовпадающих смысловых позиций по поводу некоторого объекта, и, во-вторых, при наличии оценочного личностного отношения к объекту. Ценность диалога состоит в том, что он способствует порождению интереса и мотивации обучения на принципе ненасилия.

С точки зрения С. Ю. Курганова, учитель в учебном диалоге выступает в трех функциях. Он ставит учебную проблему, задавая последовательность рассуждений, выдвижения тем для обсуждения, т.е. реализует определенную программу диалогического обучения. Кроме того, он является активным участником диалога. Учебный диалог продуктивен лишь тогда, когда выводит его участников на уровень вечных культурологических проблем, окончательного решения которых не знает не только ученик, но и сам учитель. Для учителя проблемы учебного диалога личностно значимы, он ждет от ученика и от себя самого новых попыток их решения и углубления. И, наконец учитель помогает экстерииоризации детской мысли о предмете.

В массовой школьной практике весьма распространенным типом общения является общение-дистанция. Учитель в этом случае, как правило, выступает как учитель-монологист, так как место диалога занимает монолог учителя. При этом наблюдается отсутствие полноценного диалогического общения в результате формализации взаимоотношений ребенка и учителя, что и приводит к нарушению взаимопонимания между ними, снижению интереса к учебе и учителю, фактическому прекращению процесса воспитания.

Н. Ф. Радионова (1989) обращает внимание на то, что само по себе участие педагогов и воспитанников в различных видах совместной деятельности не гарантирует диалогических отношений. Среди необходимых условий она выделяет: наличие общих интересов, идей, единства взглядов на цели и задачи совместной деятельности, сориентированности подходов к оценкам происходящих событий, явлений, окружающих людей и самих себя. На необходимость общего поля смыслов в диалоге обращает внимание В. И. Редюхин (1998, с. 146). Факти-

чески, о том же говорит А. С. Болдырев (1999, с. 9 – 10), когда заявляет о необходимости совпадения моделей мира, чтобы состоялся диалог.

Таким образом диалог предстает перед педагогом как профессиональный способ преодоления отчуждения от любого сложного целого, ибо как участник диалога человек сохраняет свою целостность в любой частичной деятельности, сливаясь с деятельностью человечества, сливаясь с жизнью Мира. В соответствии с этим выход в диалоговый режим педагогической деятельности требует от учителя миропонимания, связанного с глобальным уровнем мышления, поскольку диалог возможен там, где «Я» воспринимается как часть целого, в котором сосуществуют такие же значимые в масштабе этого целого другие части (И. А. Колесникова).

Диалоговость — это готовность признать множественность реальности, а значит, наличие и правомерность существования параллельно с тобой другого качества бытия, отказаться при этом от его количественной оценки по принципу «лучше — хуже», «больше — меньше», «слабее — сильнее» и т.д. Это положение возвращает нас к характерному и для диалогового взаимодействия принципу ценностно-смыслового равенства. Прежде всего, ребенка и взрослого. Равенства в ценностно-смысловом отношении. В этом смысле диалог выступает как ведущий этический принцип профессионального бытия в пространстве гуманитарной педагогики.

А. Г. Козлова (1997, с. 187 – 188), выделяя в рамках педагогики ненасилия метод *интеллектуального диалога*, рассматривает его как интеллектуальное сотрудничество с целью приобретения знаний, обогащения их путем обмена мнениями. В педагогике ненасилия важным условием применения интеллектуального диалога является умение партнеров вести диалог в условиях *засвидетельствования ценностей*, а не выяснения отношений с партнером. При этом педагог, свидетельствующий о своих взглядах, должен быть уверен в безусловной ценности того, о чем свидетельствует; педагогу необходимо показать, что он намерен учиться чему-то из точек зрения другого [воспитанника], повышать взаимопонимание, открывать новое видение вопроса, не подавлять самому и не позволять другим подавлять себя.

В. М. Розин обосновывает значение встречной активности школьника в контактах с педагогом, которая, по его мнению, опирается на взаимоотношения ребенка с учителем и включает в себя различные «инструменты» (знаки, символы). Она обуславливает становление, развертывание, самоорганизацию у растущего человека психических, родовых и духовных структур и целостностей, способствуя тем самым его саморазвитию (Философия образования для XXI века, 1992, с. 42 – 43).

Владение методом диалога, считает Л. М. Лузина (1998, с. 77), — это не только способность к диалогу и умение его вести, а еще и умение провоциро-

вать эти диалоги (особенно диалоги с собой, с безмолвными объектами) и делать их естественным бытием. «Провоцирует» же диалог, в первую очередь, критичность мышления, которая, по мнению К. Миникелло, тесно связана с процессом воспитания и образования, развивается посредством школьной и внешкольной деятельности. «Критика разумна, когда начинается с критики себя самого, оканчиваясь не самобичеванием и самоуничижением, а господством над собой... Новый человек нуждается сегодня более чем когда-либо в хорошей критической способности для жизни в новой реальности и для участия в создании своего сообщества не только экономического, но и общеполитического» (1996, с. 162).

К другому аспекту взаимодействия педагога и воспитанника обращается А. Р. Лопатин (1999). Он рассматривает ситуацию успеха как общую цель педагогического процесса, которая выступает как ожидаемый успешный результат «со-деятельности» подростков со взрослыми.

Педагогика диалога, считает А. Г. Козлова (1997, с. 82), является действительно альтернативным течением, поскольку область применения ее методов в широкой педагогической практике ограничена, во-первых, сложностью применения диалогических методов в процессе обучения предметам естественнонаучного цикла, во-вторых, дефицитом времени при работе с большими группами учащихся, в-третьих, наличием в учебных программах большого объема материала, который дается а priori и не является дискуссионным по своему содержанию.

* * *

«Смутное время», которое переживает наша страна, превращает событие в со-бытие, его осознание (о-сознание) единственным оптимальным результатом может иметь со-знание (т. е. знание, полученное совместно), следовательно, путь к нему — рефлексивный диалог, обмен и взаимообогащение смыслами. Воспитательная деятельность в этом случае превращается во взаимодействие, взаимопреобразование педагога и воспитанника, их со-трансформацию. При этом изменения происходят в смысловых сферах взаимодействующих сторон в результате их рефлексивного диалога как совместного «мучения над смыслом бытия».

Рефлексивное мышление как активная не-деятельность имеет целью не выработку опыта деятельности, а (если использовать категорию опыта) выработку рефлексивного опыта. Содержанием воспитания становится не организация одной лишь предметной деятельности (она не воспитывает), а организация ее о-с-мысл-ения; результатом — не выработка знаний, умений и навыков, а о-сознание своего бытия, т. е. изменение человеческого качества взаимодействующих субъектов.

Такое понимание воспитания требует особого подхода к изучению (точнее, к постижению) воспитательных явлений и процессов, к проектированию педагогической деятельности:

- воспитание обращено к человеческой сущности и может быть понято лишь в логике качественных изменений человека;
- воспитательный процесс — это процесс возрастания субъектности человека: самоопределения и самоутверждения его в социокультурной среде;
- механизм воспитания сводится к ценностно-смысловой со-трансформации субъектов воспитательного процесса (педагога и воспитанника) в едином смысловом пространстве взаимодействия;
- ситуация воспитания имеет диалогический характер, когда внешнее взаимодействие является условием и предпосылкой становления внутреннего мира его субъектов.

Таким образом, подводя итоги сказанному о воспитании как деятельности воспитателя в рамках ситуации, мы приходим к выводу о том, что в понимании воспитания происходит поворот от толкования его как «воздействия» (часто — внешнего, организационного) к «взаимодействию», со-бытию. В этом отношении для воспитания характерна двудоминантность (И. А. Колесникова), взаимовлияние, взаимопроникновение его участников. Это и является основным содержанием воспитания.

Самоосуществление и самореализация педагога в такой деятельности обусловлены наличием у него профессиональных целей, идей, замыслов, потребностей, связанных с созиданием другого человека, т. е. с выполнением миссии воспитателя; достаточно развитыми сущностными силами, позволяющими быть воспитателем для другого; со свободой выбора в осуществлении своих профессионально-педагогических планов.

Проектированию и конструированию пространства воспитательной деятельности посвящается вторая часть монографии.

Часть 2.

МУЧЕНИЕ НАД СМЫСЛОМ БЫТИЯ: ТЕХНОЛОГИЯ КОНСТРУИРОВАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Человек есть тайна. Ее надо разгадать и, ежели будешь разгадывать ее всю жизнь, то не говори, что потерял время; я занимаюсь этой тайной, ибо хочу быть человеком.

Ф. М. Достоевский

В своих предшествующих рассуждениях мы пришли к выводу о выделении трех основных пространств воспитания: *социального* (поле значений), *деятельности* (поле ценностей) и *субъектно-антропологического* (поле смыслов). Анализ содержания воспитательной деятельности приводит нас к заключению о том, что она есть не что иное, как пространство культуры и позиция воспитателя в этом пространстве — это, в первую очередь, позиция исследователя, первооткрывателя. Если верно то, что каждый человек — это особый мир, мир смыслов и непознанных тайн, то столь же очевидно, что этот мир очень чуток ко всякого рода «воздействиям»: они могут стать катализаторами его саморазвития, самостановления; но непродуманные вмешательства в него со стороны воспитателя могут привести к тому, что мир этот может разрушиться или навсегда захлопнуться перед педагогом, стать недоступным для него. Да и открыть его — также особая профессиональная задача.

Во всякой деятельности, в педагогической — в частности, важнейшим вопросом является способ понимания окружающего мира и своего места в нем, точка зрения субъекта, отношение к тем или иным фактам и явлениям, обусловленные этим отношением выводы, оценки и действия. Известно, что «всякий факт нагружен теорией», в нем (а точнее — в его восприятии и оценке) раскрывается позиция человека. В отечественной педагогической науке и практике десятилетиями признавался лишь один диалектико-материалистический метод познания и преобразования действительности.

Непродуктивность многочисленных попыток понять феномен воспитания с позиций естественнонаучного познания и основанной на его достижениях диалектико-материалистической философии приводит к мысли о неправомерности самого подхода. Заметим, что приемлемость (хотя и ограниченную), к примеру, герменевтических процедур при анализе социальной сферы признавала и марксистско-

ленинская наука (Философский словарь, 1986, с. 90), однако в педагогике воцарились исключительно идеологически приоритетные методы. Тем более, что они давали хорошие результаты в дидактических исследованиях. В воспитательной сфере, вероятно, более продуктивным является применение методов и исследовательских процедур феноменологии, герменевтики, экзистенциализма.

Вместе с тем известно, что прямой перенос философских выводов не может служить основой для конкретно-педагогического исследования и педагогической деятельности. Поэтому в этой части монографии мы начнем с размышлений о методологических основаниях в понимании феномена воспитания и затем рассмотрим конкретный опыт их применения для конструирования воспитательной деятельности, профессионального саморазвития воспитателя и освоения педагогической профессии.

2.1. Выбор методологических оснований конструирования воспитательной деятельности

Многие исследователи выделяют в современной педагогике две парадигмы образования — технократическую, или «знаниево-ориентированную», и гуманистическую, или «лично ориентированную». Н. А. Алексеев (1997) называет данные парадигмы «познавательной» и «личностной». Первая рассматривает образование по аналогии с процессом познания: цель — содержание — средства как «квазиисследовательский» процесс. Личностные аспекты сводятся к формированию мотивации и познавательным способностям. Вторая парадигма предполагает такую организацию образования, которая сосредоточена преимущественно на личности обучаемого, «его самобытности, уникальности, субъективности». Таким образом, знаниевая и личностная парадигмы образования отличаются друг от друга по месту, отводимому в них личности: либо она средство, либо цель.

Вместе с тем, отмечает Е. А. Крюкова (1999, с. 9), в реальности эти парадигмы выступают не как антиподы, а как две неразрывные грани, два уровня, аспекта освоения мира человеком. Личностный уровень предстает как ценностный, мотивационно-смысловой, осмысливающий человеческую деятельность в ее человеческом предназначении, в то время как познавательный можно рассматривать как инструментальный, на котором осуществляются информативно-познавательные функции. Таким образом, личностный подход не означает отказа от информативных функций образования. В лично ориентированной педагогике акцент делается на развитии личностного отношения к миру, деятельности, к себе.

Е. А. Крюкова (1999, с. 16) предлагает сопоставительную таблицу отличий двух парадигм. Нам представляется, что в современной отечественной и зарубежной педагогике совершенно отчетливо выделяется, как минимум, еще одна парадигма, которую мы условно назвали «экзистенциальной», или парадигмой смысла. При этом подразумевается, что экзистенциальный подход включает в се-

бя идеи феноменологии и герменевтики. Первые две парадигмы обсуждаются в рамках дидактических подходов, поскольку под термином «образование» более или менее явно подразумевается «обучение», имеющее своим предметом личность как социальную сущность человека.

Несомненно, личностно ориентированная парадигма образования — это шаг в направлении его гуманизации. Она базируется на идеях гуманистической психологии, предметом изучения которой служит целостный человек в его высших, специфических только для человека проявлениях, в том числе развитие и самоактуализация личности, ее высшие ценности и смыслы, любовь, творчество, свобода, ответственность, автономия, переживание мира, психическое здоровье, глубинное межличностное общение, трансценденция и т. п.

Гуманистическая психология противостоит, с одной стороны, бихевиоризму, критикуя его за механистичность подхода к психологии человека по аналогии с психологией животных, за рассмотрение человеческого поведения как полностью зависящего от внешних стимулов; с другой стороны, — психоанализу с его представлением о психической жизни человека как полностью определяемой неосознаваемыми глубинными влечениями и комплексами.

Основные принципы гуманистической психологии, с успехом применяемые в современных педагогических исследованиях, таковы: 1) человек целостен и должен изучаться в его целостности; 2) каждый человек уникален, поэтому анализ отдельных случаев не менее оправдан, чем статистические обобщения; 3) человек открыт миру, переживание человеком мира и себя в мире является главной психологической реальностью; 4) человеческая жизнь должна рассматриваться как единый процесс становления и бытия человека; 5) человек обладает потенциями к непрерывному развитию и самореализации, которые являются частью его природы; 6) человек обладает определенной степенью свободы от внешней детерминации благодаря смыслам и ценностям, которыми он руководствуется в своем выборе; 7) человек есть активное, интенциональное, творческое существо.

Экзистенциальная психология — одна из ветвей гуманистической психологии (В. Франкл, Ж. Сартр и др.), которая исходит из первичности бытия человека в мире, столкновение с миром порождает у каждого человека базовые экзистенциальные проблемы. Экзистенциальная психология изучает проблемы времени, жизни и смерти; проблемы свободы, ответственности и выбора; проблемы общения, любви и одиночества; проблемы смысла и бессмысленности существования. Здесь позиция педагога — это позиция «старшего брата» (А. Адлер).

Старший брат — это человек с любящим сердцем, который берет на себя ответственность за другого человека (других людей), как за своих меньших братьев. Понятно, что старший брат умнее, потому что он старше, но по сути он такой же, потому что он брат. Он находится в той же реальности. Умный, любящий стар-

ший брат желает направить младшего на лучший путь, хочет, чтобы тот стал лучше, но не посягает на желания и устремления младшего. «Как это непохоже на традиционную модель “умный учитель — глупый ученик”! — пишет А. Маслоу (1997, с. 63 – 64). — Такого рода наставничество не имеет ничего общего ни с поведенческим тренингом, ни с армейским “делай как я!”, ни с традиционной педагогией, диктующей ребенку, как следует вести себя и как не следует».

Основная тенденция большинства современных подходов к конструированию воспитательной деятельности нам представляется в выделении ее исследовательского характера, что предполагает первоочередное понимание человека и его гуманитарных проблем взаимодействия с миром и лишь затем — помощь. Гуманизм современного воспитания видится нам в равноправном взаимодействии с ребенком, основанном на уважении индивидуальности воспитанника, его права самому строить свою жизнь.

Как пишет К. Миникелло (1996, с. 56 – 57), в то время как гуманистическая психология усматривает в самореализации высшую цель человека, экзистенциалистская психология видит самоцель в искреннем диалоге с другими и требует от человека не только самореализации, но и выбора ценностей, основанных на действительных нуждах, выявлении собственной идентичности, на встречах с другими. «Существовать — значит со-существовать». Только познав другого, сам можешь определить собственную принадлежность. Трудные поиски глубинного смысла жизни, желание самореализоваться, соотносящиеся с волей к со-реализации — основа, на которой можно строить справедливое общество, где не будет места идее противостояния, препятствующей искренней встрече людей.

Экзистенциальный подход представляется более продуктивным, когда мы обращаемся к бытию человека, которое и составляет предмет воспитания, проблематику исследований в области воспитания. Здесь человек понимается не как нечто определенное, заранее данное, что присуще первым двум парадигмам. Экзистенциалисты полагают человека как «открытую возможность» (Ж. Сартр).

Такой подход противостоит рационалистическому пониманию человека, усматривающему сущность последнего в разуме, сведению человека к марксистской «совокупности общественных отношений» и выводит к проблемам понимания бытия. Суммируя эти рассуждения, попытаемся представить их в табл. 4, являющейся продолжением таблицы Е. А. Крюковой (1999, с. 16).

Таблица 4

Отличия образовательных парадигм

Знание-ориентированная	Личностно ориентированная	Экзистенциальная
Цели обучения заданы «извне» — единая модель личности	Цели согласуются с учеником	Цели обусловлены воспитанником, интенциональными характеристиками его саморазвития

Знаеиево-ориентированная	Личностно ориентированная	Экзистенциальная
Содержание определено стандартом	Личностный компонент содержания рождается в процессе обучения	Содержанием являются взаимные изменения в педагоге и воспитаннике
Приоритет остается за «объективной» истиной	Приоритет остается за субъективным смыслом	Приоритет остается за ценностно-смысловой сферой воспитанника
Внешняя мотивация обучения	Внутренняя мотивация саморазвития	Ценностно-смысловые механизмы саморазвития
Личность ученика является средством обучения	Личность является самоцелью	Самоцелью является становление человеческого качества, а не только личности
Учитель отделен от культуры, является объектом	Учитель представлен в многообразии функций	Учитель — саморазвивающийся субъект педагогического процесса
Возможно дилетантство со стороны учителя	Необходима профессиональная компетентность	Способность к импровизации, ситуативности, вариативности поведения становится непременной составляющей мастерства педагога
Преобладание педагогических средств, ориентированных на усвоение знаний	Использование личностно ориентированных технологий	Концептуальность поведения педагога, способность к конструированию авторских педагогических систем и технологий
Ориентация учителя на конечный результат	Ориентация на сам процесс	Прогностическое поведение педагога, основанное на понимании интенциональных характеристик процесса становления ребенка
«Единицей» является урок	«Единицей» является ситуация	«Единицей» является ситуация взаимодействия
Авторитарный стиль общения	Гуманистическое общение	Равноправное общение, основанное на принципе ценностно-смыслового равенства
Учитель находится в позиции руководителя процесса обучения	Учитель-организатор, помощник, фасилитатор	Учитель — равноправный субъект взаимодействия, консультант, советчик
Ученик замкнут в пространстве образовательного учреждения	Ученик выходит в социум, имеет свое жизненное пространство	Воспитанник строит во взаимодействии с социокультурным окружением свое внутреннее антропологическое пространство личностного саморазвития

Не хотелось бы сопровождать приведенные соображения обычными оговорками об условности всяких классификаций и о родственности всех и всяческих подходов. Действительно, среди концепций личностно ориентированного образования одни ближе к внешней заданности личности ребенка, другие признают, что «ценности можно выбирать». Однако во всех этих вариантах происходит «наиболее тонкая и современная подмена — *подмена человека личностью*, попытка выведения из нее самой оснований человеческой жизни», хотя личность — не более, чем «инструмент, орган, орудие обретения человеческой сущности» (Братусь, 1997, с. 9). Очевидно, понятие «личность» для решения проблем современного воспитания оказывается уже недостаточным, поскольку оно задает лишь параметры социальных отнесений, давая возможность работать с частичным, но не целым человеком (Шубинский, 1992).

В связи с этим в аспекте воспитательных проблем, представляется весьма основательным сомнение И. А. Колесниковой (1999, с. 117) в том ореоле, которым окружены личностно ориентированный подход и личностно ориентированное

обучение. В педагогическом процессе при ориентации на личность идет работа с *частичным человеком*. Педагогическая деятельность при этом оказывается направленной на *общеличностные*, усредненные параметры, оставляя за скобками уникальное полисистемное начало Человека, взятого во всей полноте проявлений (Там же, с. 118). Автор выделяет ряд стереотипов педагогической теории и практики, которые порождаются неспособностью взглянуть на *воспитание как целостный феномен, соотносенный с категорией бытия* (Там же, с. 141):

- «выделение» воспитания из общего потока педагогических процессов, ограничение его функциональной роли как дополнительной по отношению к учебному процессу. Отсюда распространение понятия «воспитательная работа» лишь на внеурочную деятельность;
- наличие на теоретическом уровне и в практике работы представления о «множественности» воспитаний: нравственном, эстетическом, трудовом, патриотическом и др.;
- социально-педагогическая иллюзия относительно того, что возможно задать, найти универсальную цель и содержание воспитания. Отсюда стремление педагогов создать идеальную модель личности и потребность педагогов-практиков получить в руки единую, четкую программу воспитания, пригодную для всех.

Следует особо подчеркнуть, что речь идет не о персоналиях, не о конкретных исследователях, а об избираемых ими теоретических подходах в понимании тех или иных феноменов. Полисубъектная сущность профессиональной позиции педагога-воспитателя в современной школе предполагает его рассмотрение как субъекта различных сфер профессионального бытия, требующих различных философских оснований и методологических подходов. «Сосуществование различных парадигмальных пространств не только не нарушает целостности педагогической реальности, утверждает И. А. Колесникова (1999, с. 67), но через увеличение разнообразия способствует ее развитию». Системный подход к изучению явлений и процессов среди прочего означает еще и систему подходов. Важно избрать исследовательские процедуры, оптимальные с точки зрения исследуемого феномена воспитания, когда «в качестве регулятива педагогического познания выступает целостный образ человеческого бытия» (Сериков, 1999 с. 9).

Экзистенциализм явился определенной реакцией на рационализм эпохи Просвещения, немецкой классической и кантианско-позитивистской философии. Рассматривая экзистенцию (существование) в качестве способа бытия человека, сторонники этой философии видят в нем «открытую возможность», конкретного неповторимого человека. В экзистенции заключена нерасчлененная целостность субъекта и объекта, недоступная ни рассудочно-научному, ни спекулятивному мышлению. Обретая себя как экзистенцию, человек впервые обретает и свою свободу. Свободный человек «выбирает» самого себя, формирует себя каждым своим

действием, поступком, в отличие от человека, который выступает вещью, формирующейся под влиянием естественной или социальной необходимости. Тем самым свободный человек несет ответственность за все совершенное им, а не оправдывает себя «обстоятельствами». Экзистенциализм направлен как против рационалистического понимания человека, усматривающего сущность последнего в разуме, так и против марксистского толкования этой сущности как совокупности общественных отношений.

Во многом, как нам представляется, перекликается с этими представлениями и предлагаемый И. А. Колесниковой (Там же, с. 118 – 119) подход, который она называет «индивидуально-личностным» или «индивидуально-креативным». Вот его особенности (курсив наш — *Н.Б.*):

- ценностно-смысловое понимание и восприятие как ученика, так и учителя на уровне *индивидуальности, развивающейся в ходе педагогического взаимодействия*;
- момент осознанной актуализации у участников педагогического процесса *сущностных родовых человеческих способностей и потребностей в познании мира и самоосуществлении*;
- целевая установка на формирование *личности креативного типа, для которой творчество, «выход за свои пределы» становится способом бытия*;
- вариативно-поисковый характер построения учебно-воспитательного процесса, где *активными «соучастниками» формирования его содержания выступают сами воспитанники*;
- ориентация педагогического процесса на *самореализацию (автокреацию) в образовательной сфере*.

Индивидуально-креативный подход, по мнению автора, обеспечивает осознанное формирование самим человеком *целостного индивидуального контекста становления в педагогической реальности*²²; позволяет найти такие способы организации педагогического процесса, которые стимулируют полноту человекосозидательной активности как учителя-воспитателя, так и его подопечного. Тем самым появляется возможность в какой-то мере гармонизировать «изнутри», со стороны непосредственно заинтересованных лиц процесс индивидуального движения к целостности в условиях дисгармонии реальной социокультурной образовательной ситуации.

Бытийственное понимание педагогической реальности совершенно не приемлет «придумывания», изобретения, привнесения извне правил, принципов, методов, форм воспитания — они должны открываться, обнаруживаться, исходя из объективных закономерностей, выявленных интенций исследуемых явле-

²² Мы бы его назвали *антропологическим*, или *внутренним субъектным пространством саморазвития*, хотя и не претендуем на придание большей содержательности этому термину.

ний и процессов. Определяя в качестве предмета педагогики «становление человека в педагогической реальности» (И. А. Колесникова), мы ставим педагогику в ряд гуманитарных наук.

Тогда понимаемое с этих позиций воспитание не поддается планированию в традиционном смысле этого слова. Вместо плана, который, как известно, есть «заранее намеченная система деятельности, предусматривающая порядок, последовательность и сроки выполнения работ, проведения мероприятий; замысел, проект, основные черты какой-либо работы»²³, основой воспитания более правомерно иметь прогноз (от греч. *prognosis* — предвидение, предсказание) как конкретное предсказание; заключение или суждение о состоянии и предстоящем развитии воспитательного явления или процесса в будущем; вероятностного суждения о будущем на основе специальных научных исследований. И затем уже возможна разработка плана как «предположения, предусматривающего ход осуществления» воспитательной деятельности.

В этом отношении воспитанию в полной мере присущи признаки педагогической инновационной деятельности как высшей формы саморазвивающейся практики, обогащенной теорией, развитой теоретическими средствами. В ее основе лежит инновационный процесс, в котором инновационная деятельность педагога носит проектировочный характер и направлена на создание нового вида педагогической практики, развивающейся на основе научно обоснованных педагогических идей и технологий (Саранов, 2000, с. 31).

Следовательно, мы вправе рассматривать присущие инновационной деятельности уровни вносимых изменений. А. Н. Кузибецкий (1994, с. 9 – 10), в частности, выделяет уровни:

- *усовершенствования*, когда новшество ограничивается рационализацией правил использования в новых условиях деятельности педагогических средств, присущих известной педагогической системе (*новшества-рационализации*);
- *комбинаций* известных педагогических средств и уточнений правил и последовательности их применения (*новшества-изобретения*);
- *дополнения* и разработки новых, ранее неизвестных педагогических средств, правил и последовательности их использования без выхода за пределы прежней модели образования (*новшества-эвристики*);
- *преобразования и развития*, связанный с решением абсолютно новых педагогических задач, еще не имеющих решения ни в теории, ни в практике (*новшества-открытия*).

²³ Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2000; Ожегов, Шведова, 1997.

В модели инновационной деятельности А. Н. Кузибецкого очевидны четыре уровня становления целостности²⁴. Столь же очевидно, что с возрастанием уровня новационности в воспитании педагог переходит от организационно-педагогической или методической к собственно воспитательной, индивидуально-креативной деятельности, которая, как это явствует из исследований А. Н. Кузибецкого, требует теоретического осмысления.

Всякая воспитательная концепция, направленная на преодоление разрыва между возможностями традиционной системы и требованиями социокультурных практик, является проектом, определяющим цели и средства воспитания. При этом цели существенно зависят от того, в каком подходе выстроен воспитательный проект, а средства (начиная с содержания воспитания и заканчивая техниками организации конкретного взаимодействия) конструируются в рамках проекта, а не заимствуются из образовательной традиции и не являются предметом импровизации отдельного педагога. Такое понимание воспитания требует от педагога теоретической деятельности, овладения процедурами проектирования воспитательной концепции и реализующих ее технологий воспитательной деятельности.

Результаты этой рефлексивно-теоретической деятельности не обязательно должны быть оформлены в виде какой-либо научной работы (монография, диссертация, научный отчет, доклад и т. д.). Обязательно другое — «мир впервые», который творится в воспитательном взаимодействии педагога и воспитанника, требует основательного фундамента в виде объективных закономерностей: типических и индивидуальных, относящихся к конкретному ребенку и его становлению. Этот вклад в двусторонний созидательный процесс ожидается от педагога, и эти ожидания определяют его позицию не только знатока, но и исследователя.

2.2. Общая логика конструирования воспитательной деятельности

Исследовательский уровень профессионально-педагогической подготовленности педагога необходим в ситуациях решения абсолютно новых педагогических задач, которые не решены еще ни в теории, ни в практике. Ситуации воспитания, как это явствует из наших предшествующих рассуждений, относятся именно к такого рода задачам. А это, в свою очередь, определяет необходимость владения педагогом-воспитателем некоторым минимумом исследовательских процедур.

В основе этих исследовательских методов, как показано ранее, лежит понимание воспитанника как партнера в воспитательном взаимодействии, самого процесса воспитания как становления субъектности ребенка и требуемой данным процессом системы действий со стороны педагога. Этими соображениями обусловле-

²⁴ См.: *Борытко Н. М.* Пространство воспитания: образ бытия: Монография. Волгоград, 2000. С. 172 – 173.

но наше предположение о том, что в исследовании проблем воспитания требуется представить три модели:

- *модель процесса становления* исследуемого феномена (свойства, качества или деятельности) как становления субъектного пространства воспитанника;
- *модель системы педагогических условий* (или системы типов деятельности воспитанника) как социокультурного пространства развития этого свойства;
- *модель педагогической деятельности* воспитателя по организации типов деятельности воспитанника (или педагогических условий), предусмотренных предыдущей моделью. Эта последняя модель и есть проект пространства воспитательной деятельности или педагогического взаимодействия педагога и воспитанника²⁵.

В подобной последовательности моделей, как нам представляется, в большей мере реализуется гуманитарный подход к педагогической деятельности: обеспечивается ориентация на проблемы человека и человеческую культуру, педагогическая реальность и деятельность воспитателя рассматриваются не от должного, а в объективной логике становления субъектности ребенка.

Рассмотрим последовательно процедуры построения выделенных трех моделей, имея в виду не традиционный структурно-функциональный подход к управлению воспитательным процессом (управляющее воздействие — желаемый результат), а синергетические представления о саморазвитии сложноорганизованных систем.

Причем данная логика, как показывают результаты наших исследований, оказывается применимой для практики воспитания, для исследований в этой сфере и овладения технологиями воспитательной деятельности.

2.2.1. Моделирование процесса становления исследуемого феномена

«Бытие и Становление существуют бок о бок, одновременно, в каждом текущем моменте. Так, путешествие будет в радость только тогда, если не вспоминать ежеминутно, как далек пункт назначения. Слишком поздно ко многим из нас приходит понимание, что выход на пенсию, мнившийся благостным отдыхом от трудов, не такое уж счастье, а вместе с пониманием приходит и чувство горечи от того, что так мало радовались мы своей работе и своей молодости», — иронично замечает А. Маслоу (1997, с. 125). Неумелые, неграмотные действия педагога разрушают целостность антропологического пространства, процесса становления человеческого качества как интенциональной субстанции, а значит, требуется понимание и воспитанника, и закономерностей процесса его становления.

²⁵ Предлагаемая система моделей воспитательных пространств была с успехом применена в частности в защищенной под нашим руководством диссертации (см.: Бакулевская С. С. Становление интеллектуально-творческой деятельности старшеклассника в процессе решения эвристических задач: Дисс. ... канд. пед. наук / Науч. рук. Н. М. Борытко. Волгоград, 2001. 162 с.).

Выбор того или иного варианта понимания человеческой природы для педагога — по сути вопрос стратегии проявления, актуализации в ходе взаимодействия с учениками Человеческого Качества, определения *меры*, в рамках которой он способен и хочет взаимодействовать с другим человеческим существом. «Именно в ориентации на творение человеческого образа, а не на добросовестное усвоение содержания учебного знания кроются подлинные истоки гуманизации современного образования и его гуманитарная сущность», полагает А. А. Колесникова.

Поэтому первым шагом в исследовании проблем воспитания мы считаем возможно более целостное понимание выделенного феномена, что значительно реальнее в рамках феноменологического подхода сделать через описание или, выражаясь в терминологии А. Маслоу (1997, с. 81), эстетическое постижение вместо абстрактного познания. «Конечный продукт абстрагирования — математическое уравнение, химическая формула, карта, диаграмма, проект, карикатура, концепция, схема, модель, теоретическая система — очень далек от живой реальности (“карта не территория”). Конечная цель эстетического, неабстрагирующего познания — полное постижение объекта, при котором все его грани равно важны, прекрасны, одинаково достойны восхищения, при котором нет места анализу и оценке. Здесь нет стремления упростить и расчленить объект, а наоборот — стремление к более целостному постижению его достоинств».

Описательную модель процесса становления исследуемого свойства мы рассматриваем как способ «конкретного, эстетического, феноменологического, не абстрактного познания всех сторон и составляющих любого явления в их реальной целокупности, не отвергая бесполезных, на первый взгляд, не имеющих утилитарного значения компонентов» (А. Маслоу), как ориентир в педагогическом целеполагании. Чтобы деятельность воспитателя протекала сообразно объективным закономерностям, их (эти закономерности) следует выявить. Для этого, как нам представляется, следует последовательно определиться: 1) в понимании самого феномена и затем 2) в понимании процесса его развития.

Для понимания воспитательного феномена как целостности и педагогической цели педагогу необходимо:

- на основе теоретического анализа философской, социологической, психологической и педагогической литературы определиться в понимании воспитательного феномена как категории педагогики, как целостности, выделенной из более широкой системы личности, деятельности и т. д., для чего выявить типические черты выбранного феномена, которые выделяют его как целостное образование из других качеств, сфер или свойств человека (дать его определение) или типов деятельности;
- выделить связи этого феномена с окружающей средой, более широкой системой (индивидуально-личностным развитием, например), которые есть не что

иное, как функции этого образования в более широкой системе, в развитии человека в целом, в его деятельности, поведении и т.д.;

- проанализировать содержание данного феномена (качества, сферы или свойства личности), выделить его элементы, компоненты, составляющие, присущую ему внутреннюю структуру, которая и обеспечивает выполнение выделенных ранее функций (при этом каждая функция феномена должна быть объяснена как функция соответствующего компонента или их сочетаний).

Многие исследователи отмечают, что в функции больше, чем в структуре, отражаются природа целого, его специфика и сущность (У. К. Альжанова, М. В. Коротов, Л. В. Удачина и др.). Понятие «функция личности» как «базовая способность проектировать самого себя» встречается в работах Ф. Баррона (1990), Г. А. Ковалев (1991) рассматривает функцию как «способность человека конструировать собственную жизнедеятельность», С. Л. Рубинштейн (1957) — как «способность определять свое отношение к миру». Ряд исследователей (В. С. Ильин, Е. Ю. Кириллова, М. В. Кларин, В. М. Коротова) представляют процесс развития личности как взаимодействие развивающихся функций. Таким образом, выявить функции личности или иного воспитательного феномена в развитии и жизнедеятельности человека — значит обнаружить ту роль, которую этот феномен выполняет в жизни человека как целостного существа.

Чтобы выявить динамику становления воспитательного феномена, следует:

- выделить физиологические, психологические и социальные особенности конкретного возрастного периода воспитанников, существенно влияющие на становление данного феномена;

- разработать структуру описания феномена (перечень критериев) применительно к особенностям возраста и описать стадии (уровни, этапы) развития феномена; возможно, первоначальная теоретическая модель затем будет скорректирована или конкретизирована на основании диагностических результатов; как правило, каждая из выделенных стадий процесса иллюстрируется монографическим описанием;

- описать количественные изменения, накопление которых приближает процесс к переходам, «скачкам» из одного состояния в другое, особенности кризисов этих переходов или возможности смягчения кризисов, постепенности переходов;

- определить источники (внутренние силы, факторы) саморазвития феномена, обеспечивающие самодвижение процесса, особенности функционирования этих источников в рассматриваемом возрастном периоде;

- на основе выявления стадий и источников саморазвития разработать модель развития воспитательного феномена, которая служит основой для построения прогноза развития процесса и разработки целей педагогической деятельности.

Под *фактором* мы понимаем «момент, существенное обстоятельство в каком-н. процессе, явлении» (Ожегов, Шведова, 1997) или «(от лат. *factor* — делающий, производящий), причину, движущую силу какого-либо процесса, явления, определяющую его характер или отдельные его черты» (Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2000).

2.2.2. Модель педагогических условий становления воспитательного феномена

Условие мы понимаем как «обстоятельство, от которого что-н. зависит (в данном случае — развитие исследуемого феномена); обстановку, в которой происходит, осуществляется что-н. (в данном случае — протекание процесса становления исследуемого феномена)» (Ожегов, Шведова, 1997).

Как философская категория, термин «условие» выражает отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может. Сам предмет выступает как нечто обусловленное, а условия — как относительно внешнее предмету многообразие объективного мира. В отличие от причины, непосредственно порождающей то или иное явление или процесс, условие составляет ту среду, обстановку, в которой последние возникают, существуют и развиваются. Люди, познав законы природы, могут создать благоприятные и устранять неблагоприятные условия своей деятельности. Влияя на явления и процессы, условия сами подвергаются их воздействию (Философский словарь, 1986, с. 497 – 498).

Нам представляется правомерным отнести категорию «фактор» к более объективным обстоятельствам (их можно лишь прогнозировать), в то время как «условия» не отрицают возможности их конструирования. К тому же условия относятся к внешним факторам процесса. Таким образом, *педагогическое условие — это внешнее обстоятельство, фактор, оказывающий существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированный педагогом, интенционально предполагающий, но не гарантирующий определенный результат процесса.*

Так же, как и педагогическое средство, условие (а точнее, — система условий) специально создается, конструируется педагогом с целью повлиять на протекание процесса. Однако, в отличие от средства, условие не предполагает столь жесткой причинной детерминированности результата.

Таким образом, для построения второй модели, модели педагогических условий развития исследуемого феномена, считаем необходимым: 1) выявить внешние факторы, существенно влияющие на процесс его становления, и затем 2) из их числа выделить педагогически управляемые условия.

Чтобы выявить факторы становления воспитательного феномена, необходимо выполнить следующие исследовательские процедуры:

- на основании разработанной модели становления феномена отобразить характерные проявления выделенных компонентов и образования в целом в поведении, деятельности ребенка данного возраста, его оценочных суждениях, эмоциональных состояниях и т.д.;

- в соответствии с этими критериями отобразить оптимальный (необходимый и достаточный) пакет (комплекс) методик диагностики отдельных компонентов и феномена в целом; при этом возможно выделение нескольких групп методик: для целей исследования, для повседневной педагогической деятельности, для управленческого контроля и т.д.;

- провести и описать диагностический эксперимент; при этом возможна поэтапная диагностика: 1) «пилотное обследование» на ограниченной выборке для отбора диагностических критериев и методик, затем 2) массовая диагностика для выявления тенденций и 3) углубленная диагностика на отобранной в предыдущем этапе представительной выборке;

- суммировать диагностические результаты: систематизировать, обобщить, проанализировать (сводятся в таблицы, графики, диаграммы, монографические характеристики и т.д.);

- сформулировать выводы по соответствию теоретической модели результатам диагностики (выделить инвариантные и вариативные признаки феномена, отобразить оптимальные диагностические методики) и по условиям развития исследуемого феномена (в реальном педагогическом опыте выявить факторы развития и «угасания» исследуемого свойства).

Поскольку на данном этапе конструирования воспитательной деятельности важную роль играет педагогическая диагностика, следует отметить, что человека, как утверждает М. М. Бахтин, нельзя познать. С ним можно только общаться. Познать можно только вещь, объект, поэтому человек «познанный» есть человек, превращенный в предмет (вещь). С позиций педагогики бытия человека нельзя изучать слишком пристально, «в лоб». Его физическое состояние исследуется биологией, анатомией, медициной; психическое — психологией (об успехах которой в этой сфере можно спорить), но изучение его духовной жизни возможно только через «посредников»: его поступки, дела, слова, творения, т. е. через инобытие человека. Эти «следы» человека, это инобытие — особенности его деятельности, поведения, характерные эмоциональные состояния, продукты его творчества (поделки, сочинения и просто организация его рабочего места) и т. д.

Возможно, с позиций естествоиспытателя такая диагностика выглядит «нестрогой» или «приблизительной», но педагог в процессе диагностики выявляет не количественные отношения, а качество (причем в процессе его становления) и влияние различных условий на становление этого качества. В результате уточняется теоретическая модель и отбираются факторы становления исследуемого фе-

номена, что позволяет на основе их анализа отобрать педагогически регулируемые условия.

Чтобы спроектировать систему педагогических условий развития исследуемого феномена, представляется необходимым выполнить следующие исследовательские процедуры:

- на основе концептуального анализа эмпирического педагогического материала и педагогической литературы, собственного педагогического опыта выявить развивающий потенциал, заложенный в избранных в качестве приоритетных методах и формах работы с воспитанниками;
- в педагогической практике и существующих теоретических подходах выделить характерные эпизоды, тенденции стимулирования или противодействия развитию исследуемого феномена;
- отобрать наиболее эффективные и управляемые педагогические условия, характерные методы, методические приемы и формы работы;
- выстроить педагогически целесообразную логику их развития, обеспечивающую максимальную (поэтапную) включенность ребенка в воспитательный процесс и возрастание его субъектности;
- отобрать средства диагностики и корректировки процесса, а также доказать результативность предлагаемой системы условий (какие особые системные результаты она дает в рамках данной концепции?) и оптимальность (какое содержание, какие методы, приемы, формы становятся излишними?).

При этом, к примеру, В. В. Сериков (1999, с. 166 – 168) на основании уровней субъективации (гуманистической ориентировки) участников педагогического общения выстраивает логику развития педагогических условий как ступеней развития ситуации (курсив наш — *Н.Б.*):

1) актуализация ситуации непосредственной природной ориентировки ребенка, когда предмет (человек, явление и т.п.) обладает первой и простейшей ценностью — новизной. Ситуация воспитания здесь развивается *от первого чувственного общения с предметом к разумному оцениванию его значимости*, а затем к соотносению его с нашими высшими ценностями («идеал счастья или совершенства»);

2) актуализация оценочной деятельности ребенка (совместно с воспитателем), простейшим проявлением которой является оценка непосредственной полезности предмета (или свойства, отношения) для значимой, актуальной в данный момент цели, *оценка самого себя через сравнение с другим*;

3) целостная ориентировка в мире природы, общества и человека, выработка собственной мировоззренческой концепции — один из важных моментов в развитии воспитательной ситуации, достижимый через опосредованное конструирова-

ние жизненной ситуации ребенка, *стимулирование его самостоятельных исканий*, оценок, апробаций различных вариантов собственного опыта;

4) ориентировка в мире человеческих отношений, поиск и апробация различных способов самоутверждения, когда достижения человеческой культуры — ценности, знания, опыт, человеческие достоинства — воспитанник начинает воспринимать как средства утверждения в глазах других людей и тем самым как способ реализации своей потребности в личностной презентации, представлении своих личностных свойств и ценностей. Высшая ступень такового — *достижение личностью в определенной степени (в известной мере относительной) независимости от социальных оценок, мнений, протекций*;

5) воспитательная ситуация становится для ученика познанием своих сил и возможностей, рефлексией, самоосознанием, *актуализацией сил саморазвития*. Личность преодолевает зависимость от среды и, в том числе, от воспитания. Воспитание как бы отрицает само себя, но вместе с тем и исчерпывающим образом себя реализует.

Таким образом, представляется логика развития воспитательной ситуации в направлении актуализации и удовлетворения все более глубинных и сущностных потребностей человека.

2.2.3. Модель воспитательной деятельности

Если назначение системы педагогических условий состоит в обеспечении поступательности процесса становления исследуемого феномена (личности, личностной сферы, отдельного свойства и т. д.), то воспитательная деятельность рассматривается нами как деятельность по проектированию, реализации, обеспечению функционирования и корректировке педагогических условий.

Проблема воспроизводства деятельности, как отмечает С. В. Ермаков (1997, с. 50), есть проблема сохранения деятельностной структуры (соорганизации различных позиций, средств и ресурсов) при переходе от одной ситуации к другой, при разворачивании деятельности в изменившихся условиях. В простейшем случае деятельность воспроизводится непосредственно, за счет того, что материал, на котором развернута деятельностная структура (участники деятельности, ее средства и ресурсы), *натурально* переходит из одной ситуации в другую или изменяется постепенно. Проблема же возникает тогда, когда такой *натуральный* переход не может состояться: деятельность должна быть развернута на новом материале либо ее структура слишком сложна для того, чтобы воспроизводиться за счет непосредственной соорганизации. Такая ситуация складывается в случае проектирования воспитательной деятельности.

Опосредование воспроизводства воспитательной деятельности состоит в том, что структура, существующая в исходной ситуации, оформляется в образцы (нормы) деятельности; новые действия, средства и формы соорганизации выстраива-

ются посредством следования этим нормам и копирования образцов. Нормы, представленные в системах принципов и технологических описаниях, уже не принадлежат конкретной ситуации, не привязаны к ней как педагогический опыт и могут быть использованы многократно для того, чтобы воспроизводить воспитательную деятельность в разных условиях взаимодействия педагога и воспитанника и на разном жизненном, бытийном материале. Система норм, оформленная в виде воспитательных концепций и реализующих их технологий, существует в пространстве культуры, отличном от пространства деятельностных ситуаций, и может быть использована как самим автором, так и другими педагогами.

Воспроизводство деятельности, опосредованное представлением структуры деятельности вне самой деятельности, в особенной системе знаков, есть трансляция культуры (Ермаков, 1997, с. 51). Таким образом, на уровне деятельности конкретного педагога воспитание возвращается в контекст культуры. Для построения этой третьей модели — модели воспитательной деятельности — мы считаем необходимым: 1) определиться в принципах, система которых составит концепцию деятельности, и 2) разработать этапы становления воспитательной деятельности, внесения изменений в сложившуюся методическую систему педагога.

Разработка концепции связана, прежде всего, с уточнением и обоснованием основных «понятий, образов понятий, способов понимания», которые становятся инструментом «соображений и выводов» (В. И. Даль). В конечном счете, считает Н. К. Сергеев (1997, с. 90), через содержание основных понятий и категорий, новую интерпретацию традиционных понятий в свете современных образовательно-воспитательных парадигм задаются «векторы», регулятивы преобразования педагогического сознания и практики.

Следуя представлениям, разработанным В. В. Сериковым (1999, с. 159), концепцию воспитания можно охарактеризовать как систему идей и конструктивных принципов, которые позволяют определить:

- специфическую сущность процесса воспитания и его отличия от других социально-образовательных процессов;
- место и функцию этого процесса в системе многообразных факторов социализации личности;
- цели и программы субъектов воспитательного процесса;
- ожидаемые изменения в объекте этого процесса (в личности ученика и, в известной степени, учителя), которые являются его продуктом, а не каких-то других внепедагогических факторов;
- средства воспитания, их природу, критерии необходимости и достаточности в отношении тех функций, которые должны быть реализованы воспитанием;
- принципы воспитательной работы, преобразуемые в технологические правила и запреты.

При этом запрет на какое-либо действие, полагает В. В. Сериков, — один из надежнейших признаков теории. По крайней мере, в «развитых» науках это методологическое требование считается очевидным. А поскольку под принципом понимается нормативное требование для учителя, то и запреты имеются в виду по отношению его деятельности. Для учеников их предостаточно. «Анализ всевозможных “методичек” и “инструкций” приводит к парадоксальному заключению: в воспитании можно делать все, кроме разве что физического наказания детей. Моральные унижения не в счет. Значит, полная свобода? Однако не будем забывать классиков, уверявших, что свобода, не познавшая своей необходимости, иллюзорна. Вот почему в процессе воспитания мы скованы миллионами традиций, канонов, предрассудков. Там, где нет концепции и законов, регуляторами нашего поведения оказываются мифологические ритуалы и обычаи» (1999, с. 159).

Примеры формулировок принципов *в виде запретов* («Не навреди!», «Не навешивай ярлыков!») мы находим в диссертационном исследовании Н. С. Пряжникова (1995, с. 21 – 22). Наряду с этой формой он использует также формулировки в виде *предписаний* («Соблюдай профессиональную тайну», «Используй только те методики, которыми владеешь») или, для пояснения, *назывной способ* («принцип компетентности», «принцип конфиденциальности»).

Очевидно, что система принципов представляет собой «вершину», самое существенное во всякой концепции — будь то научная теория или личная профессиональная концепция педагога. Как было показано выше, под принципами мы понимаем внутренне принятые требования педагога к своей деятельности. Если исследователь находится во внешней к воспитателю позиции (т.е. речь идет о теоретической концепции), то он вправе *предложить* систему принципов как систему регулятивных правил, обеспечивающих (но не гарантирующих!) ожидаемые результаты. Основанием для отбора принципов является предыдущая модель педагогических условий.

Чтобы сформулировать концепцию целесообразной воспитательной деятельности, необходимо:

- последовательно отобрать и обосновать принципы (или нормативные требования) к деятельности педагога, при соблюдении которых наиболее удастся выстроить соответствующие педагогические условия (как диагностировать исследуемый феномен, как ставить цель, как отбирать средства и условия, как выстраивать логику их применения, как отслеживать и корректировать ход процесса, как оценить результативность этой работы); описать опытно-экспериментальную проверку каждого принципа и сделать вывод о целесообразности его использования (так поочередно 3–7 принципов);
- выстроить структуру принципов или их иерархическую модель, в которой определяются соподчиненность выделенных принципов, их взаимосвязь и взаимо-

обусловленность, необходимый и достаточный характер этой системы (ни добавить, ни убавить), непротиворечивость этих принципов и их взаимодополняемость;

- показать оптимальность воспитательной деятельности в предлагаемой системе принципов, возможности для творческого саморазвития педагога и обретения авторского педагогического стиля;

- в теоретическом исследовании описать эксперимент по проверке и отработке этой модели или системы принципов в практической деятельности: каким образом готовились экспериментаторы, как они реализовывали на практике модель процесса, какими при этом были реакции детей, какими конкретными деталями обогатилась первоначальная теоретическая модель, насколько она изменилась в результате эксперимента, что оказалось на основании эксперимента отвергнутым и по каким причинам.

Чтобы разработать этапы становления предлагаемой педагогической деятельности, следует:

- отобрать характерные элементы содержания воспитания, приемы, методы, организационные формы, которыми педагог может овладеть на начальном этапе освоения предлагаемой методической системы;

- выделить технологические особенности их применения в данной методике, возможности соединения новых элементов с эффективными элементами воспитательной деятельности, которыми педагог овладел ранее;

- отработать логику и варианты их последовательного применения, соподчиненность в предлагаемой методике, способы приведения педагогической деятельности в систему, имеющую признаки педагогической технологии;

- наконец, определить перспективы совершенствования предлагаемой методической системы или технологии.

В исследовании это делается на основе формирующего эксперимента и передового педагогического опыта. Одновременно на основе экспериментальной апробации доказывается системный характер разработанной концепции, методики или технологии.

Для выявления системного характера предлагаемой воспитательной деятельности необходимо показать:

- как в рамках данной системы изменяется содержание известных форм, методов работы (целостный характер системы);

- как благодаря внутренней согласованности системы становятся излишними отдельные элементы содержания, формы, методы работы без снижения качества общего результата (оптимальность системы);

- какие новые, не присущие отдельным элементам вне системы свойства возникают благодаря объединению в концепцию выделенных воспитателем принципов

(или объединению в методику отобранных им приемов), т.е. что дает данная система не только в решении задач формирования исследуемого качества, но и в развитии личности в целом, в решении выделенных во введении педагогической и социальной проблем (результативность системы).

В теоретической работе на основе проведенного исследования делается **заключение**:

- об актуальности выделенной проблемы и значимости отобранного содержания воспитания;
- о полученных исследовательских выводах (их новизне, достоверности и значимости для теории и практики воспитания);
- о перспективах дальнейших исследований в данном направлении и смежных сферах знания.

2.3. Этапы конструирования воспитательной деятельности

С. В. Ермаков (1997, с. 53 – 56) в схеме строения педагогической концепции предлагает выделять следующие содержательные пространства-«слои»:

- *философский* — исходные содержательные принципы, определяющие замысел педагогической концепции и ее культурную значимость;
- *психологический* — индивидуальные особенности возможных учеников по отношению к содержанию и процедурам;
- *предметный* — особенности тех предметных содержаний, на которых реализуется концепция;
- *методический* — типы процедур, выстроенных для трансляции предметных содержаний на основе исходных принципов с учетом психологических особенностей учеников.

Во-первых, эти представления очевидно согласуются с уровнями педагогических инноваций в концепции А. Н. Кузибецкого, к которой мы уже обращались ранее (когда философский слой соответствует уровню преобразования и развития, а методический — уровню усовершенствования). Отсюда напрашивается вывод о необходимости философского (концептуального) обоснования воспитательной деятельности. Наличие у педагогического проекта собственных философских оснований позволяет различать образовательную (в особенности — воспитательную) парадигму, отличную от традиционной, и инновацию психологического, предметного или методического характера в рамках существующей парадигмы.

Во-вторых, при всей очевидной дидактической направленности представлений С. В. Ермакова, в главном они согласуются с нашими выводами о построении воспитательной концепции: психологический, предметный и методический слои в предлагаемой С. В. Ермаковым схеме представлены у нас соответственно моделями становления исследуемого феномена, педагогических условий и воспита-

тельной деятельности. Однако мы до сих пор обходили вопрос о философском (или методологическом) обосновании авторской воспитательной концепции.

Философские основания, по мнению С. В. Ермакова (1997, с. 54), не обязательно представляют собой развернутое философское учение или систему, с другой стороны, философское учение, которое считается обоснованием какого-либо педагогического проекта, может не представлять собой действительного его основания. Основное требование к содержанию, выделяемому в этот слой, состоит в том, что оно должно включать в себя логические формы и структурные принципы, позволяющие мыслить содержание образования, и онтологические схемы, в которых это содержание может быть сконструировано или воспроизведено в рефлексии. В этом смысле очень важно отличать философские основания образовательной концепции от идеологии, которая обеспечивает включение в образовательный проект тех, кто не владеет его базовыми мыслительными принципами.

Однако мы считаем целесообразным в построении концепции идти не от общефилософских идей к замыслу, а в противоположном направлении. Этот подход объясняется рефлексивной функцией философского знания, при котором оно является не регулятивом поведения, а инструментом познания, осмысления проблем бытия. В связи с этим мы остановились на следующей последовательности в конструировании воспитательной деятельности и исследовании проблем воспитания:

- формулирование воспитательной концепции (в теоретическом исследовании это — выделение проблемы и темы исследования), формулировка и обоснование авторского замысла;
- теоретико-рефлексивная разработка замысла и построение прогностической модели;
- анализ и переконструирование педагогического опыта, построение модели условий;
- разработка и экспериментальная апробация нормативной модели.

Каждый из этапов исследования разделяется на последовательность подэтапов, которые мы рассмотрим ниже.

2.3.1. Разработка проекта воспитательной деятельности

Этот этап мы считаем принципиально важным не только потому, что он начальный во всем исследовательском процессе. В сфере воспитания педагог не может быть «передаточным звеном», ретранслятором или переводчиком с языка культуры или инструкций на «воспитательный язык». В воспитательном взаимодействии он обращается к воспитаннику не «от имени и по поручению», а «от себя лично». Изменения в самом педагоге в процессе воспитательного взаимодействия мы рассматриваем как процесс обретения им (педагогом) своего творческого почерка, своей концептуальной профессионально-педагогической позиции, «своего профессионального лица».

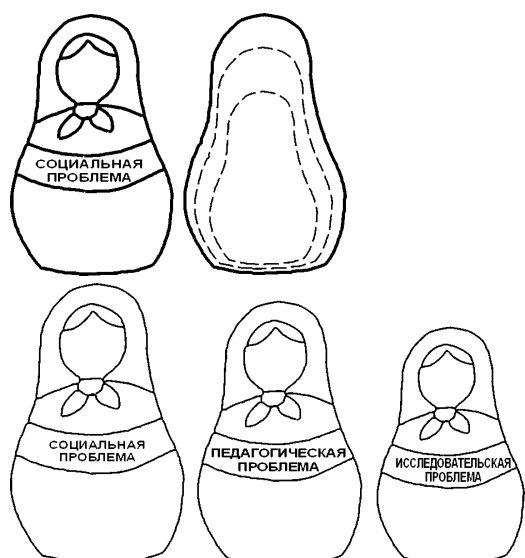
Многочисленными исследованиями (И. А. Колесникова, С. В. Кульневич, Н. К. Сергеев, В. В. Сериков и др.) доказано, что нельзя прослушать курс и «стать воспитателем». Для этого необходима определенная профессиональная и личностная самоорганизация носителя этой деятельности (Кульневич, 1997, с. 21). Поэтому мы настаиваем на том, чтобы воспитатель (в т.ч. исследователь) в качестве первого шага начинал не с изучения теории по интересующему его вопросу, а с формулировки и обоснования *своей* позиции по исследуемой проблеме. В дальнейшем взаимодействии эта позиция будет уточняться и конкретизироваться, возможно, даже изменится на противоположную — тогда в результате «мучения над смыслом бытия в профессии» состоится процесс самостановления педагога, его профессионально-личностного развития. Но все это возможно лишь при осознании этой позиции в начале процесса.

Выделение актуальной воспитательной проблемы

Большие трудности у педагогов вызывает выбор актуальной проблемы, на решении которой следует сосредоточить свои творческие усилия. Аналогичные трудности возникают и в начале теоретического исследования. Именно на этом примере мы рассмотрим алгоритм действий, который с успехом применяется нами в работе с педагогами-практиками, студентами и исследователями.

Мы полагаем, на начальном этапе исследования очень важно, не пугая педагога специфической терминологией, оказать ему помощь в выделении специфически педагогической проблематики. Дело в том, что нередко специфически педагогическая, воспитательная проблема скрыта наслоением организационных, финансовых, юридических и прочих проблем. В выделении из их числа воспитательной проблематики оказалась полезной разработанная нами методика «педагогических матрешек» (рис. 2), основанная на «принципе вложенности».

Она заключается в том, что вначале мы предлагаем представить систему проблем как «вложенные» одна в другую матрешки: социальная — педагогическая (воспитательная) — исследовательская. Если бы педагогическая проблема была



решена, то легче разрешались бы соответствующие социальные проблемы, однако для решения педагогической проблемы недостает определенного знания о процессе — этот недостаток и есть исследовательская проблема. Социальные проблемы, как правило, лежат на поверхности, они «у всех на виду» и «у всех на устах». Затруднения здесь бывают лишь в отборе наиболее актуальных противоречий. Несколько труднее «раскрывается вторая матреш-

Рис. 2. «Педагогические матрешки»

ка», т. е. воспитательная проблема. И самый трудный этап — выделение проблемы исследования. На подходе к нему мы предлагаем два промежуточных: сформулировать цель и наиболее предпочтительное средство. Это помогает предположить недостаток определенного знания: недостаточно осознана цель воспитания (может быть, она сформулирована на уровне идеологическом, философском, а не как педагогическая цель); не выявлены наиболее эффективные средства решения новых целей; или произошло рассогласование целей и средств их достижения. Этим объясняется характер исследовательской проблемы («третьей матрешки»).

Таким образом, выстраивается последовательность следующих вопросов.

1. Какая **социальная проблема** или проблема межличностного общения, на Ваш взгляд, имеет наиболее важное значение для современных детей?

- Что дает Вам *основания* подтвердить о наличие этой проблемы у детей (из каких источников почерпнута эта информация, какова степень их достоверности)?
- В чем *проявляется* эта проблема (в каких общественных явлениях, действиях или отношениях)?
- Почему Вы считаете эту проблему *актуальной* (к каким негативным последствиям в развитии общества ведет эта проблема)?

2. Какая **специально-педагогическая проблема** является одним из источников (или одной из составляющих) социальной (недостаток какого опыта; неразвитость каких свойств личности, характера подростков приводит к наличию выделенной в п. 1 социальной проблемы)?

- Что дает Вам *основания* подтвердить наличие этой проблемы у детей (из каких источников почерпнута эта информация, какова степень их достоверности)?
- В чем *проявляется* их проблема (в каких особенностях поведения и деятельности, характерных поступках, оценочных суждениях, эмоциональных состояниях и т.д.)?
- Почему Вы считаете эту проблему *актуальной* (к каким негативным последствиям в личностном развитии подростка, его общественном поведении ведет эта проблема)?
- В чем, на Ваш взгляд, *истоки* этой проблемы (откуда дети приобрели негативный опыт и где «недополучили» положительного)?

3. Чем, на Ваш взгляд, должен владеть ребенок, какие качества или свойства личности, какая его деятельность, какой опыт должны быть сформированы, чтобы выделенная выше педагогическая проблема была решена полностью или в значительной степени (**цель** воспитания, образования, развития)?

4. Какие пути, способы решения достижения сформулированной в п.3 цели представляются Вам наиболее эффективными, реальными, осуществимыми в работе учителя, воспитателя, школы? Какие **средства** Вы предложили бы для достижения этой цели, а также условия для ее реализации?

5. Какую **исследовательскую проблему** Вы выделяете? Что, на Ваш взгляд, не исследовано в решении выделенной в п.2 педагогической проблемы или в повышении эффективности названных в п.4 средств и условий? Недостаток каких педагогических знаний мешает решению выделенной выше педагогической проблемы?

- Что дает Вам *основания* подтвердить наличие этой исследовательской проблемы?
- В чем *проявляется* эта проблема (в каких особенностях методических разработок и рекомендаций, подготовки учителя)?

- Почему Вы считаете эту проблему *актуальной* (почему получение именно этого знания существенно облегчит решение выделенной педагогической проблемы)?
- В чем, на Ваш взгляд, *истоки* этой проблемы (почему раньше она не исследовалась или не были найдены способы ее решения)?

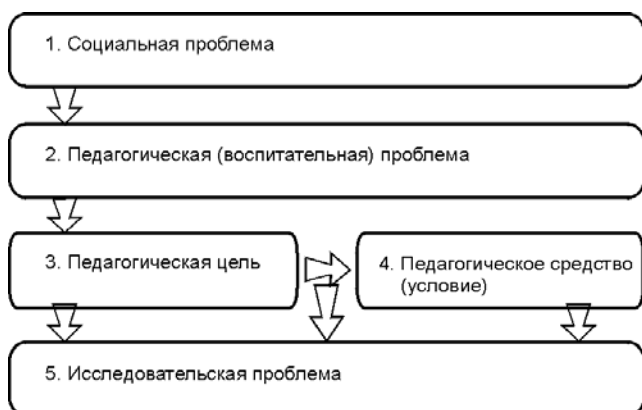
Большей частью мы предлагаем начинающему исследователю изложить свое субъективное мнение по предлагаемым выше вопросам в форме эссе как «сочинения небольшого объема и свободной композиции на частную тему, трактуемую субъективно и обычно неполно» (Ожегов, Шведова, 1997). Пример такого обоснования мы взяли из работы студента второго курса естественно-географического факультета ВГПУ.

Детская преступность и наркомания захлестнули современную Россию. Глубинные, но подчас непредсказуемые социально-экономические перемены, происходящие в ней, привели к тому, что потерянным оказалось целое поколение молодых людей. Они не видят связи с историческим прошлым своей страны, не имеют личностных идеалов, не видят жизненных перспектив. Эту проблему поднимают политики, обсуждают средства массовой информации, исследуют ученые. Эта проблема уже сейчас существенно тормозит развитие нашего общества и угрожает социальными катастрофами в недалеком будущем.

Педагоги оказались неготовыми к тому, чтобы в условиях анархии перехода от социализма к рыночным отношениям, в условиях нищеты России воспитывать патриотизм у современных молодых людей, особенно — подростков, которые в силу своих возрастных особенностей отличаются повышенным нигилизмом. Анализ учебников и школьных программ, итоги социологических опросов и простые повседневные наблюдения не оставляют сомнений в том, что современные подростки закономерно вместо необходимой им гордости за свою Родину испытывают чувство стыда за нее. Их мечтой становится найти себе место в какой-либо другой стране, их стилем поведения — социальный эгоизм, вандализм и неуважение даже к собственной жизни. Все это делает невозможным формирование опыта конструктивного взаимодействия с миром, тормозит их личностное развитие, способствует развитию деструктивных черт характера и личности в целом.

Среди причин названных проблем, как показывает проведенный нами анализ, важное место занимает недооценка педагогами использования в школьном преподавании элементов истории изучаемой науки, показа преподаваемых знаний как результата поисков предшествующих поколений, борьбы за истину во благо других людей. В методике преподавания биологии явно недостаточно разработаны принципы отбора содержания исторического материала, связи его с основными понятиями и закономерностями, изучаемыми в курсе биологии, не разработаны методы, приемы и организационные формы применения исторического материала при изучении биологии и отдельных ее тем и разделов.

Аналогичное эссе мы применяем для выявления актуальных воспитательных



проблем и в своей консультативной работе с педагогами.

Еще проще эта работа протекает, когда мы предлагаем заполнить по этим же пяти вопросам схему, аналогичную рис. 3. Заполнение схемы позволяет обойтись без полных формулировок,

Рис. 3. Определение исследовательской проблемы (бланк № 1 для заполнения)

фиксировать свои мысли лишь ключевыми словами. Этот первоначальный черновой набросок проблематики воспитания или проблемы исследования позволяет перейти к формулированию темы.

Если обозначить как *A* качество (свойство, личностную сферу), которое находится в центре внимания воспитателя, *B* — объект его внимания (ребенок, подросток и т. д.) и *C* — ведущее педагогическое условие или средство, то можно предложить три схемы конструирования темы исследования:

1. ВОСПИТАНИЕ (ФОРМИРОВАНИЕ, СТАНОВЛЕНИЕ) *A* у *B* В ПРОЦЕССЕ (В УСЛОВИЯХ) *C*.
2. *C* КАК УСЛОВИЕ (СРЕДСТВО) ВОСПИТАНИЯ (ФОРМИРОВАНИЯ, СТАНОВЛЕНИЯ) *A* у *B*.
3. *C* В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ (СРЕДСТВ) ФОРМИРОВАНИЕ (ВОСПИТАНИЯ, СТАНОВЛЕНИЯ) *A* у *B*.

Очевидно, что первый вариант предпочтителен, когда в качестве проблемы выделена недостаточная разработанность воспитательной цели, второй — при неразработанности средства или условия воспитания и третий — при рассогласовании цели и средства или системы средств (условий).

В продолжение предыдущего примера можно было бы предложить следующие варианты формулировки темы:

С учетом выделенных противоречий и проблемы незрелости патриотических чувств у современных подростков в качестве темы исследования было выбрано:

1. ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ НАУКИ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ В ШКОЛЕ.
2. ИСТОРИЯ НАУКИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ БИОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА ПОДРОСТКОВ.
3. ИЗУЧЕНИЕ ИСТОРИИ НАУКИ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У ПОДРОСТКОВ.

Таким образом, формулировка проблемы позволяет соответственно сформулировать тему исследования, стимулирующую дальнейшую активность педагога (здесь уместно вспомнить английскую поговорку «Вначале собаку плохо назвали, а затем ее за это убили»). В помощь педагогу при определении темы исследования мы предлагаем таблицу, фрагмент которой приведен ниже (табл. 5). В левой колонке дается примерный перечень феноменов для исследования, формирование которых может служить в качестве цели, во второй — у кого их формировать, в третьей — условия или средства их формирования.

Таблица 5

Компоненты формулировки темы исследования (фрагмент)

А (исследуемый феномен)	В (объект внимания педагога)	С (средства воспитания, условия становления)
Адаптация	Дошкольник (младший, старший)	Авторитет педагога
Активность (социальная, в общении и др.)	Младший школьник	Авторская школа
Вера	Подросток (младший,	Алгоритмизация
Вкус (эстетический или какой-л. др.)		Взаимодействие (кого с кем, в ка-

А (исследуемый феномен)	В (объект внимания педагога)	С (средства воспитания, условия становления)
Внимание Воля Воображение Готовность (мотивационная, волевая, коммуникативная, речевая, эмоциональная...) Гражданственность Дисциплинированность, самодисциплина и т.д.	старший) Пятиклассник Восьмиклассник Девятиклассник Выпускник Студент Учитель и т. д.	ком процессе?) Временный детский коллектив Дедуктивные методы обучения Дидактические игры Дискуссия Дифференцированный подход в обучении (воспитании) и т. д.

На основе таблицы и предложенных схем возможно найти тему, формулировку, наиболее близкую к образу, который сложился у педагога-исследователя. Примеры таких тем даны ниже:

- Формирование профессионального интеллекта педагога как способности адаптироваться к изменяющимся социопедагогическим условиям.
- Интеракционизм (социодрама) как принцип технологизации педагогического процесса.
- Авторитаризм педагога: истоки и профилактика.
- Авторитет педагога как условие воспитания личности школьника.
- Авторская школа: принципы и закономерности становления и развития.
- Адаптация: пятиклассника к многопредметному обучению; восьмиклассника к профильному обучению; девятиклассника к самостоятельной учебной деятельности; выпускника к самостоятельной жизни; первокурсника к условиям вуза; студента и выпускника педвуза к школе.
- Традиции коллектива как условие чего-л. (...).
- Малая группа как условие социализации, адаптации и т.п.

Очевидно, что в равной мере предлагаемый алгоритм полезен как теоретику, так и воспитателю-практику. В массовой школе то, что получается в конце этого алгоритма, называют «темой, над которой работает педагог», а фактически это определение целевых установок его профессионального саморазвития.

Формулировка концептуального замысла

Первоначальный набросок обоснования актуальности исследования или осознание устремлений педагога в его профессиональном саморазвитии позволяет перейти к разработке концептуального замысла в проектировании его воспитательной деятельности. На предыдущем этапе работы педагог уже обнаруживает недостаточное владение терминологией и теоретическим материалом. Однако мы рекомендуем пока еще воздерживаться от обращения к теоретической и методической литературе. Зато самое время приступить к использованию справочно-энциклопедических изданий: философской, педагогической и других энциклопе-

дий; философскому, психологическому, социологическому, этимологическому словарям, словарю иностранных слов, толковым словарям и т. д. Здесь, как правило, в сжатом виде приводятся наиболее распространенные толкования терминов и в наименьшей степени популяризируется позиция какого-либо автора. В результате разработки системы терминов и категорий, используемых в исследовании, формулируются общие контуры замысла, который мы предлагаем оформить в виде схемы, представленной на рис. 4 (см. с. ???).

Легко заметить, что эта схема является продолжением предыдущей, дополненной формулировками темы и цели исследования, последовательно решаемых в исследовании задач, соответствующих каждой задаче гипотетических предположений и защитных положений, в которых содержится предполагаемая новизна

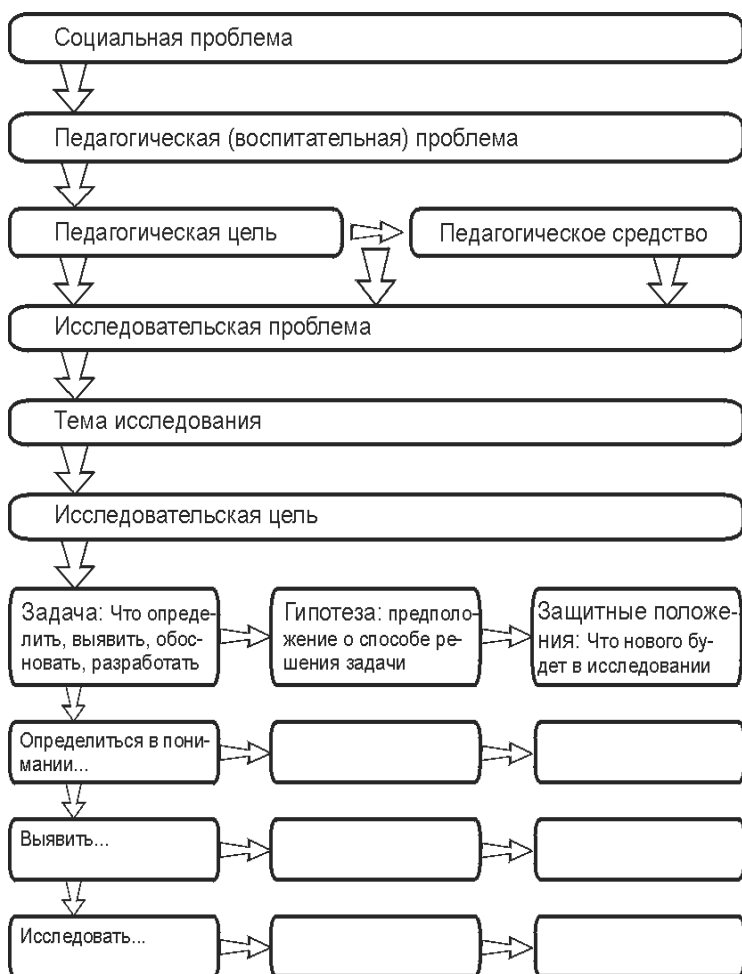


Рис. 4. Схема замысла исследования (бланк № 2 для заполнения)

исследования. Таких задач (а также соответствующих им гипотетических предположений и защитных положений), мы полагаем, в соответствии с приведенными в параграфе 2.2 доводами, необходимо и достаточно иметь на начало исследования шесть — по две на каждую из разрабатываемых моделей, хотя, в ходе исследования возможно сократить их до трех — по количеству моделей.

В процессе разработки замысла проводится первоначальная разработка категориального аппарата исследования, что способствует его целостности и эффективности, формируется первоначальный замысел, который служит педагогу отправной точкой в дальнейших исследованиях.

Обоснование концепции

Следующий шаг в разработке концептуального замысла — его обоснование и подробная формулировка. Для теоретического исследования — это план, актуальность, основное содержание, методологические характеристики (коротко с последующим возвратом в ходе формирующего эксперимента), что требует владения профессиональным языком теоретического исследования.

Здесь следует оговориться, что, хотя данную последовательность мы использовали в работе над исследованиями различных педагогов (от студентов первого курса педвуза до аспирантов, от слушателей курсов повышения квалификации до педагогов высшей квалификационной категории и методистов органов управления образованием), за основу мы брали диссертационное исследование. В нем концентрированно выражаются характерные особенности исследовательской работы, требования к нему вполне определенные. К тому же, именно методика диссертационных исследований в наибольшей мере подвергалась научному анализу (Ю. К. Бабанский, Н. И. Загузов, А. И. Кочетов, В. В. Краевский, В. М. Полонский и др.)

Исходя из этих соображений, мы предлагаем выбрать 5 – 6 авторефератов диссертаций, сопоставить их, пользуясь схемой обоснования актуальности исследования (см. прил. 1 «Введение к теоретическому исследованию»). При этом рекомендуем выбирать авторефераты по темам, далеким от темы собственного исследования: здесь важна *форма* выражения своего собственного замысла, а не чужие мысли. Для этого советуем выписывать понравившиеся речевые обороты, которые помогут выразить *собственные мысли* исследователя, и вписывать эти обороты в соответствующие места предложенной схемы.

После первой попытки обосновать актуальность исследования возникает осознанное желание глубже познакомиться с соответствующими теоретическими и философскими исследованиями. Основой для отбора теоретического и эмпирического материала станет изложение замысла — проспект исследования в форме минидиссертации по одной из схем, данных в прил. 2. О том, как выбрать наиболее подходящую схему, несколько позже. А следует заметить, что обе они основаны на предшествующих соображениях о трех моделях в исследовании, и если первая в большей мере обращена к исследованию целевых установок (процесса становления выделенного феномена), то вторая концентрирует внимание исследователя на разработке педагогических средств или условий воспитания.

При написании проспекта исследования рекомендуем обратить внимание на переходы от одного параграфа к следующему, на связки между главами, на выводы и заключение, на форму ссылок на литературу. Для этого придется обратиться к монографиям и текстам диссертаций. Объем такого проспекта исследования обычно составляет от 16 до 24 страниц, т. е. это довольно объемная работа, требующая сосредоточенности на проблеме. А продолжение запрета на пользование научной литературой по теме исследования (за исключением справочно-энциклопедических изданий) приводит к тому, что в максимальной мере востребуются *собственные* представления о предмете исследования.

При написании проспекта исследования используются материалы предшествующей работы, однако лишь в той мере, в которой они соответствуют нынеш-

ним, нередко уже изменившимся представлениям исследователя. Разработка проспекта диссертации в форме автореферата (введение, выводы и заключение — максимально подробно; главы и параграфы — тезисно или в назывном порядке) позволяет составить примерный план работы над диссертацией (см. прил. 3) и перейти к уточнению понимания исследуемого феномена.

2.3.2. Понимание воспитанника

Мы уже не раз обращались к пониманию как методу воспитания (см. п. 1.3.5). Уже само понимание есть воспитательный процесс, поскольку оно подразумевает взаимодействие, сотрудничество, со-трансформацию воспитателя и воспитанника.

В понимании воспитательного феномена нам представляется необходимым выделить три основных источника: 1) собственный опыт педагога; 2) анализ предшествующих теоретических исследований по педагогике и смежным наукам и 3) диагностический эксперимент.

Теоретический анализ в сопоставлении с эмпирическими данными

Для всякого анализа, в т. ч. и для теоретического, требуется концепция или основания. Их роль на начальном этапе воспитания (в т.ч. исследования), как нам представляется, может выполнить предшествующий эмпирический опыт педагога, систематизированный в виде проспекта исследования. Важно лишь помнить об ограниченности этого исследовательского инструмента (как, впрочем, и всякого другого тоже), о том, что он сам совершенствуется, «оттачивается» в процессе поисковой работы. В нашей практике воспитательной деятельности, собственных исследований, консультаций и научного руководства такой подход подтвердил свою эффективность.

В начале теоретического этапа конструирования воспитательной деятельности для разработки понимания воспитательного феномена (качества, сферы или характеристики личности) на основе анализа исследовательской (философской, социологической, психологической и педагогической) литературы выстраивается теоретическая модель процесса становления этого феномена, которая соотносится с эмпирическими наблюдениями и опытом. Здесь решается вопрос о наиболее подходящей для конкретного описания процесса становления исследуемого феномена качественной шкале, вариантах или комбинациях шкал.

Основной критерий в такой работе: модель должна быть не придумана, а «открыта», обнаружена. Хотя именно здесь особенно важна методологическая подготовка педагога как исследователя. В связи с этим актуальны выводы В. В. Серикова (1988) и Н. К. Сергеева (1997) о выделении четырех основных этапов методологического обеспечения конкретного педагогического исследования.

Первый этап — конкретное, нерасчлененно-целостное восприятие проблемной ситуации в науке и практике. В центре здесь находится осмысление потреб-

ностей практики в ее широком понимании и подготовленности теории и соответствующей ей образовательно-воспитательной практики адекватным образом отвечать на эти потребности. Например, в нашем собственном исследовании было обнаружено противоречие между потребностью школы в методиках профессионально-личностного самоопределения старшеклассника и неразработанностью этой проблемы на тот период времени в педагогической науке.

Второй этап — выявление множества подходов и вариантов решения проблемы в целом, отдаленных задач исследования. Здесь прежде всего проявляются вышеназванные источники методологического обеспечения, на основе которых конструируются методологические идеи и регулятивы самого исследования.

Их многообразие, разноаспектность требуют реализации *третьего этапа* — целостно-концептуального прогнозирования оптимального способа исследования, которое возможно через синтез вариантов и подходов к исследованию проблемы, что, в свою очередь, требует разработки оснований для такого синтеза. В качестве последнего возникает новое, более целостное, интегральное понимание объекта исследования (по сути, новая концепция), сквозь призму которого уясняются функция, роль и место того или иного подхода к познанию.

Концептуальный синтез — главный момент методологического обеспечения, когда выявляется природа данного объекта и определяется, как его надлежит исследовать.

Четвертый этап методологического обеспечения основывается на итогах третьего и предполагает разработку методологических регулятивов исследования в логике: принцип — метод — концепция исследовательской операции.

Разработанная в результате теоретическая модель становления исследуемого феномена служит основой для отбора диагностических критериев и методик прогнозирования возможных результатов педагогической диагностики и их места в исследовании.

Диагностический эксперимент на основе модели процесса

А. Маслоу писал, что факты сами указывают нам, как с ними обходиться, или, другими словами, в глубине самого факта заложены некоторые векторные характеристики. «Исследователь не домохозяйка, а факты не блины, которые он складывает в стопку, где они будут тихо и смиренно лежать до ужина; правильнее будет представить его путешественником, а всплывающие перед его взором явления — верстовыми столбами, отмеряющими дистанцию его пути и указывающими ему направление движения. Факты “звучат”, они влекут исследователя, они <...> “требовательны” по своей природе» (1997, с. 39 – 40).

Диагностический эксперимент, проведенный на основе разработанной в результате теоретического анализа концептуальной модели становления исследуемого феномена, является мощнейшим стимулом не только для понимания ребенка

как участника воспитательного процесса, но и для понимания педагогом себя, своей профессиональной позиции. В нашей практике многократно подтверждался вывод Л. М. Лузиной (1998) и других исследователей о том, что сам факт понимания педагогом ребенка является методом воспитания. Добавим к этому, что он же является и методом становления профессионально-педагогической позиции воспитателя.

Буквально за 3 – 4 дня педагогической практики студентов второго курса, содержанием которой был подготовленный таким образом диагностический эксперимент, удавалось достичь ситуаций успеха будущих педагогов в их профессиональной деятельности. Они не только вполне хорошо понимали детей, но и находили понимание со стороны воспитанников, а главное, между студентами и детьми устанавливались отношения доверия, товарищества и сотрудничества («самого главного глазами не увидишь»). В связи с этим не удивляет, что на данном этапе опытные педагоги, которые проводили свои исследования под нашим руководством по описываемой методике, «открывали заново» не только детей, с которыми уже давно работали, но и самих себя.

На этом этапе конструирования воспитательной деятельности педагогом осваивается система методов педагогической диагностики, различные способы проведения диагностического эксперимента, сбора данных, их систематизации, обобщения, анализа, извлечения выводов, описания диагностического эксперимента. Монографическое описание отдельных учащихся помогает увидеть не только тенденции, но и индивидуальные различия в поведении и деятельности, в развитии детей. Анализ же ситуаций, складывающихся в ходе педагогического процесса, позволяет перейти к выявлению факторов и условий становления исследуемого качества.

По итогам диагностического эксперимента мы считаем необходимым собрать экспериментальные данные, систематизировать их, обработать, сделать выводы; оформить монографические характеристики двух-трех учащихся на каждый выделенный уровень или стадию, характеристики классов, в которых обучаются эти дети (или иных детских коллективов), описание фрагментов педагогической деятельности, педагогических ситуаций и условий, оказывающих положительное и отрицательное влияние на развитие исследуемого качества.

Результаты диагностического эксперимента дают материал не только для размышлений, но и для обоснованных выводов педагога о процессе становления, условиях развития воспитательного феномена, об оценке эффективности определенных действий педагогов в ситуациях педагогической деятельности. Эти выводы и суждения побуждают к обмену мнениями на семинарах, конференциях, в научных публикациях, что обнаружилось и в нашей опытно-экспериментальной работе. Так, всего лишь год организованной исследовательской работы студентов,

включенной в процесс их изучения программы педагогики школы на втором курсе педагогического университета, привел к тому, что тридцать один студент (всего на потоке обучалось 176 студентов) изъявили желание выступить с научными сообщениями на конференции²⁶. Десять человек при этом выступили на конференции в Волгоградском педагогическом колледже в качестве гостей, и девять — продолжили систематические научные поиски. В последнее время к возможностям научного общения добавились обсуждения в сети Internet²⁷. Такие обсуждения — неперенный элемент в становлении педагога-воспитателя, его позиции как исследователя и в подготовке его к анализу конкретного педагогического опыта.

2.3.3. Проведение опытной работы

Опытная работа характеризуется сбором эмпирических данных, концептуальная систематизация которых приводит к разработке оптимальной модели педагогических условий развития исследуемого феномена. При этом подчас трудно определить, когда опытная работа перерастает в экспериментальную, поскольку еще в процессе теоретического анализа педагоги переконструируют свою деятельность с целью проверки эффективности разных вариантов ее организации. К тому же основой их инноваций становится более или менее разработанная теоретическая модель, выполняющая среди прочих и свою прогностическую функцию.

Изучение педагогического опыта

Начинается эта работа с анализа, «инвентаризации» педагогического опыта на основе разработанной и проверенной теоретической модели становления исследуемого феномена. Для работающего педагога это анализ собственного опыта предшествующих исканий, для студента или теоретика — анализ массовой педагогической практики.

²⁶ См., напр.: *Вестник. Студенческое научное общество*. № 12 / Сост. Е. А. Шульгин, Н. М. Борытко. Волгоград: Перемена, 1999. 87 с.

²⁷ Часть подобных исследовательских материалов вынесена на сайт кафедры педагогики Волгоградского государственного педагогического университета <http://www.vspu.ru/~edu>.

В нашем собственном исследовании формой такого анализа стали статьи²⁸, а в дальнейшей консультативной практике — общественно-педагогические сборники «Инициатива»²⁹, информационно-методические вестники «Камертон» (1996) и «МиМы» (март, 1996), серия «Методическая библиотечка новационной школы»³⁰, выходявшие под эгидой Новационно-педагогического центра Управления образования администрации г. Волгограда в 1995 – 1996 годах. Однако впоследствии выход этих изданий был прерван из-за финансовых трудностей.

Основное назначение такого анализа — выделение тенденций педагогической практики в отношении становления исследуемого качества, отбор эффективных методов, приемов, организационных форм, логики их применения, конструктивных идей (как писал К. Д. Ушинский, «мысль, выведенная из опыта»). Практика консультативной работы показывает, что только предварительно сконструированная концептуальная модель процесса, только исследовательская позиция педагога позволяет ему выявить воспитательный результат его педагогического опыта и условия его достижения. В иных случаях педагог теряется в многочисленных материалах: планах, дидактических карточках, сценариях и т. д.

Разработка модели условий

Концептуальный анализ реального педагогического опыта — основной источник для построения оптимальной модели педагогических условий становления исследуемого качества. Однако это не исключает использование разного рода технологических описаний передового педагогического опыта, методических рекомендаций и прочих литературных источников. Эта целостная модель, как считает М. Ципро (1990, с. 71), должна «упростить шкалу воспитательных средств,

²⁸ См., напр., публикации автора: *Волгоградская городская гимназия // Педагогические поиски и эксперименты в школах и учебно-воспитательных учреждениях Волгоградской области: Экспресс-информация. Вып. 1. Волгоград, 1990. С. 9 – 16; Современная гимназия: гуманизация образования // Инициатива: Информ. общ.-пед. сб. № 1. Волгоград, 1992. С. 2 – 5; Система воспитательной работы в гимназии // Педагогические системы в школе и вузе: технологии и управление. Ч.2. Волгоград, 1993. С. 295 – 297; Гуманизация воспитания: опыт поддержки самореализации личности ребенка в гимназии // Технология проектирования и реализации системы воспитательной работы школы и инновационного учебного заведения. Волгоград, 1993. С. 23 – 28. (В соавт.); Опыт построения личностно ориентированного содержания образования в гимназии // Педагогические инновации в учреждениях образования: сущность, критерии, прогноз. Волгоград, 1994. С. 59 – 61 и др.*

²⁹ См.: *Инициатива: Общественно-педагогический сборник / Под ред. Н. М. Борытко. Вып. 2. 1993. 90 с.; Вып. 3. 1995. 96 с.*

³⁰ Вып. 1: *Борытко Н. М., Кузибецкий А. Н. Учебный план: школьный компонент: Учеб.-метод. пособие / Под. ред. Н. К. Сергеева. Волгоград: Перемена, 1995. 96 с.; Вып. 2: Борытко Н. М., Кузибецкий А. Н. Разработка и экспертиза авторских учебных программ: Учеб.-метод. пособие / Под. ред. В. В. Серикова. Волгоград: Перемена, 1996. 96 с.; Вып. 3: Кузибецкий А. Н. Квалификационная работа и аттестация педагога / Под. ред. Н. М. Борытко.— Волгоград: Перемена, 1996. 64 с.*

выявить в ней минимальное количество самых основных, которые особенно действительно формируют личность». Сам же он предлагает в основу модели воспитания положить врожденные способности ребенка: к имитации, узнаванию нового, к самоутверждению. В качестве инвариантных для любой цели («кардинальных», по выражению автора) выделяются методы инспиративного примера, ориентировочной информации, практических упражнений.

Мощным стимулом к поискам системы оптимальных педагогических средств и условий становится эмпирический поиск, апробация в практике отдельных элементов содержательной модели. Как правило, такой поиск начинается еще на стадии теоретического анализа, поскольку осмысление опыта, профессиональная рефлексия являются мощным стимулом к профессиональному саморазвитию³¹.

Отбор эффективных средств и условий побуждает педагога к конструированию более совершенной педагогической системы, что чаще всего выражается в разработке различного рода авторских программ. Пройдя этап такой работы³², автор многократно выступал рецензентом, научным консультантом и руководителем педагогов-практиков при разработке программ. Опыт и рекомендации по этой деятельности обобщены в специальной брошюре³³, а здесь отметим, что всякие попытки приступить непосредственно к разработке программы неизменно приводили нас к необходимости (пусть в «свернутом» виде) реконструировать предыдущие этапы обоснования актуальности, разработки замысла и построения теоретической модели процесса. Однако стремление к технологизации разрабатываемых моделей условий или образовательно-воспитательных программ, к повышению степени их целостности требует построения третьей, нормативной модели.

³¹ Опыт такой работы описан автором в статье: *Борытко Н. М.* Методологическая культура педагогов школы как условие ее новационной деятельности // Целостный учебно-воспитательный процесс: исследование продолжается: Методол. семинар памяти проф. В.С. Ильина. Волгоград, 1997. Вып. 4. С. 107 – 110.

³² См.: *Основы педагогики: Программа и методические рекомендации по допрофессиональному образованию в 8 – 11-х классах / Н. М. Борытко, Н. М. Слесаренко, Н. Б. Никифорова, З. С. Силкина; Отв. ред. Н. М. Борытко; Науч. ред. Н. К. Сергеев. Волгоград: Перемена, 1994. 78 с.; Воспитательная работа школы и учреждений дополнительного образования // Региональная программа развития системы образования г. Волгограда. Волгоград: Перемена, 1995. С. 15 – 22, 49 – 52. (В соавт.); Самостоятельная работа студентов в системе многоуровневого педагогического образования // Педагогика в системе многоуровневого педагогического образования. Ч. I. Введение в педагогическую профессию: Программа и метод. материалы. Волгоград, 1996. С. 33 – 43; Воспитательная система развивающейся школы // Педагогика в системе многоуровневого педагогического образования. Программы. Экспериментальный вариант. Волгоград, 1996. С. 9 – 11. (В соавт.) и др.*

³³ *Борытко Н. М., Кузибецкий А. Н.* Разработка и экспертиза авторских учебных программ: Учеб.-метод. пособие / Под. ред. В. В. Серикова. Волгоград: Перемена, 1996. 96 с.

2.3.4. Проектирование воспитательной деятельности

В. В. Сериков (1999, с. 15) утверждает, что, конструируя пространство развития личности, педагог определяет свое место и свое поведение в этом пространстве, поскольку, *работая с другой личностью, он, безусловно, будет работать и с самим собой. Этот процесс будет протекать как взаимная реализация (сореализация), как взаимораспределенное действие.* Эта со-деятельность будет обладать эмоционально-смысловой общностью для обоих субъектов при различии операционального состава действий и выполняемых при этом функций (курсив наш — Н.Б.). Таким образом, конструируя воспитательную систему как систему становления и развития ребенка педагог, в первую очередь, должен предусматривать саморазвитие, самоизменение. Система принципов и есть требования к такому самоизменению педагога, определяемому ожидаемыми изменениями в воспитаннике.

Строго говоря, конструирование воспитательной деятельности, как уже отмечалось, происходит начиная с первого этапа исследования. Этим объясняется необходимость дневниковых записей, описания ситуаций деятельности, постоянной рефлексии. Однако на данном этапе, как нам представляется, исследователь уже накопил достаточный эмпирический и теоретический материал для того, чтобы конструировать и апробировать в эксперименте *нормативную* модель деятельности.

Нормативная модель

Основу нормативной модели составляет система принципов, поскольку они (принципы) есть не что иное, как требования, нормы деятельности, выведенные из объективных закономерностей. На данном этапе исследования следует отобрать важнейшие принципы, регулирующие воспитательную деятельность педагога в контексте развития исследуемого феномена, и привести их в систему.

Раскрывая каждый принцип, педагог обосновывает его данными своей экспериментальной работы:

- Какие процессуальные изменения происходят в деятельности воспитателя, когда он руководствуется данным принципом?
- Как изменяется при этом результат воспитания?
- В каких признаках наблюдаются эти изменения?
- Какие признаки позволяют судить о том, что эти изменения вызваны именно в результате использования данного принципа?

Принципы «проступают» в сознании педагога не вдруг, так же поочередно они обосновываются в его поисковой работе. Однако затем следует выявить структуру этих принципов, их соподчиненность: выделить ведущие и второстепенные, проследить как каждый из принципов наполняется конкретным содержанием в сис-

теме принципов, которая в результате становится концепцией воспитательной деятельности педагога.

Апробация

Разработанная нормативная модель находит свое воплощение в характерных методах, методических приемах, организационных формах педагогического взаимодействия, в их сочетаниях и логике конструирования педагогической деятельности. Однако эта методическая система, модель или технология складывается не вдруг. Точно так же не сразу она и осваивается педагогами. В своем исследовании мы специально изучали алгоритм технологизации воспитательной деятельности педагога³⁴ и пришли к выводу о правомерности выделения тех же четырех шагов, которые присущи становлению всякой целостности: 1) включение в свою работу отдельных *элементов* технологии (характерных приемов, форм, методов, в которых проявляются особенности именно этой технологии); 2) *группировка* освоенных элементов, испытание их на уровне фрагментов технологии; 3) последовательное использование *всей технологии* в целом, восстановление логики, заложенной в ней; 4) творческое применение технологии, *адаптация* ее к особенностям своего стиля работы, усовершенствование отдельных элементов.

Что касается конструирования технологии в исследовательском воспитательном процессе, то первые два шага, как правило, осваиваются педагогом-исследователем до этапа целенаправленной экспериментальной работы (их нужно осмыслить, а для этого — описать). После обоснования системы принципов появляется возможность представить всю логику организации педагогического взаимодействия, варианты возможных методов, методических приемов и организационных форм в виде технологического описания и апробировать эту систему в последовательном эксперименте.

В процессе эксперимента отрабатываются такие технологические характеристики предлагаемой методической модели, как:

- *диагностические цели* (во имя чего необходимо педагогу ее применять);
- *средства диагностики предполагающихся результатов воспитания;*
- *структурные элементы* методики (характерные и обязательные методы и формы, их место в системе), определяющие характер педагогического взаимодействия воспитателя и детей;

³⁴ См. публикации автора: *Этапность* в освоении учителем педагогических технологий // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона: Тез. докл. IV годич. собр. Юж. отд. РАО и XVI регион. психол.-пед. чтений Юга России. Ростов н/Д, 1997. Ч. I. С. 18 – 19; *Освоение педагогической технологии* // Путешествие в Страну Слов: Метод. пособие к рабочим листам по развитию речи и обучению грамоте детей 5 – 7 лет / Сост. С. А. Пятаева, Г. Н. Шевченко; Под. ред. Н. М. Борытко. Волгоград: Перемена, 1996. С. 46.

- *система условий*, гарантирующих достижение педагогических целей и *границы применимости* предлагаемой методической системы или технологии;
- *средства анализа и корректировки хода воспитательного процесса* и результатов деятельности учителя и учащихся.

Для педагога-практика формой своего рода творческого обмена с коллегами является *открытое занятие*, в котором он представляет другим педагогам «наработки» своего опыта или исследования. Тем более что результаты исследовательской работы педагогов большей частью подводятся во время их педагогической аттестации. В связи с этим в ходе опытно-экспериментальной и консультативной работы с педагогами мы специально разработали методику подготовки проведения такого занятия.

При *выборе* занятия важно представить присутствующим особенности как достигнутых результатов в работе с детьми (особого их качества), так и качества самого процесса педагогического взаимодействия. Первое проявляется в характерном поведении, деятельности, оценочных суждениях, взаимоотношениях детей между собой и с педагогом, их эмоциональных состояниях в различных ситуациях жизнедеятельности; а качество процесса — в характерных методах и организационных формах. При этом таким занятием может быть урок или иное учебное занятие, любая форма внеучебной работы. Как правило, не имеют существенного значения предмет и содержание учебного материала или предметной деятельности.

При *подготовке* открытого занятия важно учитывать, что воспитательный процесс требует особой доверительности, он не может быть предметом показа, превращаться в «педагогическое шоу»: дети — не артисты, а воспитатель — не режиссер. Это противоречие (показать то, что не может быть предметом показа) на самом деле разрешается очень просто: приглашенные коллеги на таком занятии не должны быть в роли зрителей, посторонних наблюдателей или, тем более, в роли проверяющих — они должны стать участниками процесса. Поэтому педагог, принимающий коллег на открытом занятии, обязан продумать роли приглашенных коллег. Они могут быть в роли жюри, экспертов, одной из команд и т. д.

Непосредственно *перед посещением* педагог знакомит коллег с замыслом предстоящего занятия, этапами и логикой его проведения и обращает их внимание на прогнозируемые особенности своей деятельности и поведения детей. Нам приходилось неоднократно убеждать педагогов и руководителей школ в необходимости такой предварительной ориентировки. Ведь кажется, что лучше по окончании занятия представить все свершившееся как задуманное именно в таком виде. Но тогда трудно продемонстрировать особенности деятельности воспитателя по управлению педагогическим процессом, показать его воспитательное влияние.

Кроме того, некоторые тонкие моменты взаимодействия могут ускользнуть от внимания присутствующих.

Во время проведения открытого занятия мы предлагаем педагогам ненавязчиво фиксировать внимание присутствующих коллег на моментах перехода от одного его этапа к другому. Тем более это важно, т.к. они сами являются участниками действия и знакомство с новой методикой проводится способом «включенного наблюдения».

По окончании занятия педагог оценивает степень удовлетворенности достигнутым результатом, комментирует свои отступления от первоначального замысла (причины отступлений, варианты поведения, критерии выбора именно этого варианта), обращает внимание коллег на характерные для представляемой методики особенности в способах проведения занятия и намечает перспективы дальнейшей работы с детьми.

Проведение открытых занятий и их последующее обсуждение позволяют осмыслить достижение педагогического поиска, их новизну и значимость, границы применимости. Итог этих обсуждений — подготовка методических рекомендаций, авторских программ, квалификационных работ различного уровня или диссертаций. Во всех этих случаях очень важно грамотно оценить результативность проведенного эксперимента и исследования в целом.

К сожалению, как мы уже отмечали, оценку результативности исследователи представляют лишь в рамках собственного предмета исследования: «если воспитывать патриотизм, то он формируется лучше, чем если его не воспитывать». Такие выводы звучат тривиально и неубедительно. Нередко исследователи испытывают серьезные *затруднения в выборе критериев оценки эффективности проведенной работы*, а между тем критерии эти уже выделены во время теоретического этапа работы, когда определяются функции исследуемого феномена.

Поскольку именно в функциях, выражающих связь предмета исследования с его объектом, феномен наилучшим образом проявляется как целостность, то именно через функции развитие формируемого качества или свойства влияет на всю личность (личностную сферу, человека или другую более широкую систему). Таким образом, в примере с воспитанием патриотизма в качестве результативности разработанной методики следовало бы показывать не только развитие этого свойства личности, но и сформированность личностных идеалов, осознанность социального поведения, социальную адаптацию, т. е. то, недостатком чего обосновывалась актуальность воспитания патриотизма в начале конструирования воспитательной деятельности. Так и сам процесс конструирования (исследование, в частности) приобретает определенную завершенность.

2.4. Варианты проектирования

Представленную в п. 2.2 логику конструирования воспитательной деятельности мы неоднократно отрабатывали в течение 1988 – 2000 гг. в различных вариантах в собственной воспитательной практике в Волгоградской городской гимназии, а также в исследовательской и преподавательской работе, включая курс педагогики педагогического университета, в работе со студентами-дипломниками, магистрантами, в кандидатских исследованиях, проводимых под нашим руководством. Использовалась она также в процессе подготовки курсовых работ слушателями Волгоградского государственного института повышения квалификации и переподготовки работников образования (учителя, воспитатели, педагоги дополнительного образования, руководители образовательных учреждений и их заместители по воспитательной работе). Оказалась полезной она в нашей консультативной практике, при подготовке квалификационных работ педагогов высшей категории в процессе их аттестации и при обобщении передового педагогического опыта.

При всем многообразии вариантов использования данного подхода к исследованию проблем воспитания мы делим их на два типа: познание воспитательной деятельности и ее осознание. Первый относится к исследовательскому подходу при постижении профессии, второй — при осознании, осмыслении своего предшествующего педагогического опыта. В собственной исследовательской практике мы начали со второго типа исследований, применив затем выявленные закономерности к работе с будущими педагогами. В этом же порядке изложим полученные результаты.

2.4.1. Осознание: от опыта к эксперименту

Примерный порядок работы над диссертацией в русле предлагаемой концепции приведен в прил. 3. Мы неоднократно ссылались на опыт сотрудничества с диссертантами. Поскольку среди соискателей, с которыми мы работаем, большинство составляют учителя высшей квалификационной категории, то эти рассуждения в полной мере могут быть отнесены к исследовательской работе учителя-мастера. В работе с так называемым «массовым» учителем мы первоначально попытались применить исследовательский подход в процессе проведения курсов повышения квалификации педагогов и руководителей школ, а затем — в консультационной работе.

Наши исследования показывают, что педагоги в большинстве случаев затрудняются выделить специфические педагогические проблемы в своей деятельности, сформулировать их и соотнести по значимости. Игровые ситуации, специальные упражнения и их последующий анализ помогают обнаружить и осознать типичные затруднения в своей воспитательной работе. Использование видеотехники в

таких упражнениях позволяет педагогам взглянуть на себя со стороны, увидеть себя глазами ребенка, его родителей, коллеги-учителя.

Оказалось, что многие никогда ранее не задумывались о том, как их воспринимают окружающие, не понимали, что причина их профессиональных неудач может быть, например, в неадекватной мимике, жестикуляции, неудачном подборе одежды, прически и т.д. — в недостаточном внимании к своему образу. Подобные открытия подчас производят столь сильное впечатление на слушателей, что трудно бывает обратиться к более глубоким причинам неэффективной работы. Для этого в самом начале курсов мы предлагаем написать эссе на тему «Актуальная проблема педагогики». При этом рекомендуем придерживаться следующего плана.

- Какая педагогическая проблема Вас волнует?
- Почему именно эта проблема представляется Вам наиболее значимой?
- В чем Вы видите истоки возникновения проблемы?
- Почему названная проблема не решена в педагогике?
- Какие пути ее решения кажутся Вам наиболее реальными?

Первым ключевым словом в этом задании является «*проблема*». Несмотря на предваряющие задание объяснения преподавателя, многие вместо реально существующих затруднений в практике школ называют лишь направления их работы, какие-либо явления. Характерны высказывания типа: «Меня волнует проблема взаимоотношения между учителями и учениками» или «Наиболее актуальной мне представляется проблема оценки». Другим характерным недостатком является «глобализм», расширение проблематики, например, до степени: «Меня волнует проблема нравственного воспитания современных школьников».

В последующем коллективном анализе мы побуждаем педагогов к тому, чтобы они вычленили именно противоречие между желаемым, педагогически целесообразным и действительным, реальным состоянием практики. При этом в качестве примера приводим формулировки типа: «Меня волнует, что многие современные старшеклассники не уважают своей Родины, не знают её истории и не хотят оставаться жить в своей стране».

Основываясь на концепции Лернера — Скаткина — Краевского, при анализе содержания педагогического образования мы относим умение вычленять и формулировать педагогическую проблему к опыту творческой деятельности, который не алгоритмизируется. Эти умения, как нам представляется, передаются «на кончиках пальцев» путем многократного повторения действий под руководством наставника, их сопоставления и анализа, осознания позитивного опыта и его закрепления.

Еще более сложным, чем «проблемная формулировка», является для педагогов выделение *педагогического* содержания, т.е. проблем, связанных с формировани-

ем личности ребенка, его взглядов и убеждений, ценностей и отношений, жизненных установок и опыта. Работа по отработке умения выделять педагогическое содержание жизненной ситуации или проблемы продолжается при анализе педагогических ситуаций в ролевой игре «педагогический консилиум». Предлагаем следующий алгоритм анализа:

1. Уясните в деталях педагогическую *ситуацию*, описанную в задаче (что произошло, кто участвовал в событии, где оно произошло и т.д., каков именно педагогический аспект выделяемой Вами ситуации).

2. Вычлените педагогическую *проблему*: реально существующее или назревающее противоречие, к которому ведет ситуация, описанная в задаче. Выясните или предположите истоки этого конфликта.

3. Определите педагогическую *цель*, которую необходимо достичь в процессе решения описанной в задаче ситуации.

4. Определите несколько *вариантов* решения конфликта.

5. Выберите и обоснуйте *оптимальный* вариант решения задачи.

6. Определите критерии и методы, по которым возможно судить о достигнутых *результатах*.

Далее этот же алгоритм используется в контрольной работе. Постепенно, после фронтального, группового и индивидуального, устного и письменного решений педагогических задач, слушатели как бы «вживаются» в педагогическую терминологию, проблематику, связанную с предметом воспитательной деятельности. При этом мы постоянно побуждаем их к включению изучаемого теоретического материала, напоминая о том, что предметом педагогической науки являются наиболее общие основы, закономерности педагогической деятельности.

Нелегко преодолевается стремление многих педагогов сразу же «схватить быка за рога», без анализа и выделения цели пытаться предложить единственно верное решение. Еще труднее убедить в необходимости продумать 4–5 вариантов решения задачи в зависимости от разных причин конфликта, различного разворота событий. Ситуативный характер педагогической деятельности на житейском уровне понимается многими как стихийность, утверждение о необходимости индивидуального подхода — как невозможность и ненужность осваивать абстрактные теории.

Те же впечатления нередко создаются и нашими попытками следовать не жесткой программе, составленной до формирования группы, независимо от ее состава и интересов конкретных педагогов, а ориентироваться на оказание помощи в решении проблем каждого слушателя в группе. Привычка к «начиточной» системе курсов первоначально приводит к тому, что часть педагогов требуют: «Расскажите нам, как надо сейчас воспитывать, дайте переписать сценарии и разработки, хватит играть». Другие же с удовлетворением приходят к выводу: «Я и

раньше говорила, что педагогика — не наука, а стихия, здесь нужен дар божий и творчество». Очевидно, что ни одна из этих точек зрения не ведет к совершенствованию профессионально-педагогической деятельности наших слушателей.

По настоящему реализовать идею интерактивного подхода в курсовой подготовке воспитателей нам помогает проективная методика, когда объединяющим все формы занятий в ходе курсов становится собственный исследовательский проект педагога по совершенствованию его воспитательной деятельности. Рассмотрим его структуру с соответствующими рекомендациями:

Введение. В этом разделе по материалам эссе описываются выделенная *проблема*; её *актуальность*; *истoki* возникновения; *причины*, по которым она не решена в современной педагогической теории или практике; *тема* исследования, т.е. что конкретно в решении выделенной проблемы предполагается исследовать. Мы советуем слушателям избегать лозунгов и общих высказываний, быть более доказательными. При этом стараться выяснить: данная проблема не решена только в педагогической практике или в теории тоже?

Философия проекта. Этот раздел предлагается изложить по следующему плану: *парадигмальные установки* (в рамках какой научной теории предпринимается попытка решить проблему); *концепция проекта* (основные исходные положения, основываясь на которые предполагается достичь планируемых результатов); *особенности проекта* (*объект, предмет, гипотеза, уровень новизны и значимости* предполагаемых результатов). При этом напоминаем, что педагогика как наука изучает *теоретические* основы педагогической деятельности, т.е. конкретный педагогический опыт в данном случае должен быть осмыслен теоретически, выделены закономерности, алгоритмы и новый опыт должен строиться на основе выявленных закономерностей.

Целевые установки. Здесь проводится реферативное описание формируемого качества личности, личностного опыта, педагогического аспекта проблемы, взятой для исследования. Для этого следует использовать кроме педагогической литературу по смежным наукам: философии, физиологии, психологии, социологии. (Напоминаем педагогам о всевозможных словарях и справочниках.) Далее формулируются *цель* и *задачи*, определяются *этапы* исследования. При этом предлагаем подробно описать, каковы цели исследования, по каким проявлениям обнаруживается желаемый результат, какими методами он будет выявлен и в какие сроки.

Если иное не оговорено с руководителем, то *этапы* предполагаются следующие:

1. Подбор и анализ литературы по проблеме, обоснование её актуальности, выявление истоков возникновения и трудностей в решении, определение темы, объекта, предмета, целей и задач исследования. Отчет по этому этапу исследования планируется уже в начале второй недели курсов.

2. Подбор пакета диагностических методик. Проведение диагностического эксперимента. Подведение итогов диагностики. Отчет по этому этапу после — стажировки.

3. Разработка и осуществление системы педагогических средств или изучение опыта решения выделенной проблемы в передовом педагогическом опыте. Окончательное оформление работы и её защита. Защита работы на зачетной сессии.

Если проект предполагает не только изучение, но и формирование опыта, то эти его установки должны быть отражены и в анализе литературы, и в целях, и в гипотезе.

Используемые диагностические методики. Здесь описываются диагностические методики, их содержание и особенности применения в данном проекте. При этом предполагается как текстовое изложение, так и отражение основных характеристик в таблице по следующему образцу

Применяемые диагностические методики

Наименование методики	Признаки, на выявление которых направлена методика	Особенности применения методики проекте

Пакет методик должен быть минимальным, чтобы оперативно и объективно оценивать исходное и промежуточные состояния и достигнутые результаты исследования.

Процедуры. Описание фактической работы: когда, кто и чем занимался по выполнению проекта, как это отслеживалось, анализировалось. Фактически это дневник проводимого исследования. На второй стадии исследования — это описание изучения проблемы, на третьей — описание изучения опыта её решения или собственных действий. Важно выделить логику действий в процессе исследования.

Полученные данные. В этом разделе предполагается текстовое перечисление фактов, полученных различными способами диагностики, составление таблиц, графиков, диаграмм, в которых даются сравнительные результаты до и после введения новаций, предусмотренных проектом.

Для этого в ходе теоретического изучения проблемы и непрерывной педагогической практики необходимо постоянно собирать и систематизировать полученные материалы: анкеты, интервью, отзывы, работы учащихся и т.д.

Анализ и трактовка результатов. Здесь анализируются данные, приведенные в предыдущем разделе, даются их интерпретация и оценка. При этом числовые и фактические данные дополняются и конкретизируются впечатлениями участников проекта, их эмоциональными оценками. Анализ проводится исходя из парадигмы и концепции исследования, а также других данных, изложенных в разделе «Философия исследования».

Выводы. Содержательные выводы по целевым установкам проекта. Обоснование предполагается кратким, со ссылками на предыдущий текст. Самое ценное — показ модели организации педагогического процесса, технологий, основанные на результатах исследования рекомендации.

Чтобы сделать грамотные выводы, следует обратиться к разделу «Целевые установки исследования».

Заключение. Краткий итог по реализации замысла проекта и целесообразности его продолжения, а также определение форм и направлений продолжения работы, вариантов использования полученных результатов. Заключение делается по особенностям проекта, изложенным в разделе «Философия исследования».

Использованная литература. В алфавитном порядке с соблюдением правил библиографического описания приводятся только те литературные источники, которые были использованы в процессе исследования. При этом рекомендуется описывать не только методические работы, но и публикации теоретического характера, в т.ч. диссертации (они хранятся в читальном зале библиотеки университета).

Приложения: материалы опросников и прочих методик; материалы эксперимента; описание программ, сценарии и методики, разработанные педагогом; отзывы учеников, их родителей, учителей, классного руководителя и др.

На каждой стадии исследования слушатели оперативно информируют руководителя о его ходе, консультируются, корректируют описание.

Эта активность является мощным катализатором совершенствования профессионально-педагогической деятельности. Собственное исследование побуждает педагога осознать и сформулировать личную профессионально-педагогическую позицию, реализовать и развить её в работе с детьми, отстаивая на учебных занятиях.

Следует напомнить, что концепция — это определенный способ понимания, трактовки каких-либо явлений; основная точка зрения, ведущая идея для их освещения; система взглядов на что-либо; единый, определяющий замысел, ведущая мысль произведения или научного труда; конструктивный признак.

Говоря о концепции профессионально-педагогической деятельности, имеет смысл ответить на следующие вопросы:

1) Что понимает учитель в качестве идеального педагогического результата своей деятельности в данных условиях?

2) Какие педагогические проблемы выделяет он, сравнивая реальную действительность с этим идеальным замыслом?

3) Какой вклад в разрешение этих проблем намеревается внести в процессе своей профессиональной деятельности?

4) Какие основные средства предпочитает использовать для достижения своих целей (как строить свою деятельность, взаимоотношения с детьми и взрослыми, общение и т.д.)?

5) В каких проявлениях ожидает увидеть предполагаемый результат своей деятельности и как собирается выявлять его?

При этом для коллективного обсуждения личной профессионально-педагогической концепции мы предлагаем следующие ее критерии:

Краткость — концепция должна быть настолько краткой, чтобы её можно было очень быстро и точно воспроизвести в любой, даже экстренной, ситуации, иначе она не может быть «руководством к действию».

Логичность — каждое положение концепции должно продолжать и дополнять предыдущие. В целом концепция должна быть непротиворечивой и согласованной.

Завершенность — концепция должна охватывать весь круг основных педагогических проблем в профессиональной деятельности учителя, быть универсальным вариантом их решения.

Обоснованность — действенной может быть лишь концепция, выстроенная на научно выверенных закономерностях педагогической деятельности, являющаяся результатом теоретического анализа окружающей действительности и особенностей личности педагога.

Конкретность — концепция должна быть «привязана» к особенностям данного педагога и условий, в которых он работает. Концепция может изменяться с течением времени или при изменении условий работы (иной возраст детей, уровень притязаний и т.д.).

Доступность — формулировка концепции должна быть настолько проста, чтобы её могли в равной степени понять и коллеги, и ученики, и их родители.

Далее, разбив группу на подгруппы, мы предлагаем внутри подгруппы выбрать одного педагога, кто сформулировал бы свою воспитательную концепцию для всеобщего обсуждения и защиты. Остальные члены подгруппы помогают добровольцу в подготовке выступления. В последующей коллективной работе организуется защита концепций в форме ролевой игры с участием выступающих, оппонентов, защитников и экспертов. При этом вводится жесткое правило: *оппоненты только критикуют, защитники только хвалят, а эксперты выдают заключение на основе высказанных ранее мнений, а не свое собственное*. В ходе игры достаточно подробно обсуждаются четыре авторские воспитательные концепции педагога.

При подведении итогов первое слово для итогового заключения предоставляется пресс-центру. Потом идет свободная дискуссия, в ходе которой выявляются методика выработки личной профессионально-педагогической концепции. Для

этого предлагается ответить на вопросы: *Как шли к получению результата? Насколько оптимален этот результат? Как провести подобную коллективную работу с учениками в школе?*

Опыт многократного проведения подобных ролевых игр показывает, что они в большинстве случаев приводят педагогов к пониманию необходимости концептуальных позиций в воспитании и теоретического, исследовательского подхода в формировании этих позиций.

В условиях, когда в группу собраны педагоги одного образовательного учреждения, исследовательская воспитательная позиция успешно формируется в процессе трехдневного организационно-деятельностного проектного семинара. Опыт его проведения мы описывали подробно³⁵, здесь же отметим, что нам приходилось проводить этот семинар в различных вариантах с заместителями директоров школ по воспитательной работе г. Волгограда (предметом являлась разработка воспитательной программы города), с руководителями школ районов (концепция образования), с администрацией и активом учителей школы, только что получившей статус лицея (программа реорганизации школы), с педколлективом только что открытой частной школы (разработка концепции), с педагогами, методистами, руководителями отделов и администрацией, детско-юношеского центра (разработка программы развития учреждения). Общее во всех этих случаях — потребность в концепции.

В большинстве случаев, приглашая консультанта, школа (и администрация, и педагоги) надеется, что он самостоятельно разработает и предложит программу развития. При этом программа должна быть научной, совершенно конкретной, простой и понятной и не требовать каких-либо усилий для ее реализации. Работать совместно с консультантом, и уж тем более самостоятельно разрабатывать концепцию или программу под его руководством школа, как правило, не готова. Поэтому согласие на интерактивные формы работы дается неохотно.

Педагоги (а еще более руководители и методисты) испытывают дискомфорт, когда разрушается их статус человека все знающего, владеющего истиной в последней инстанции, непререкаемого авторитета. Классическая лекция в этом смысле более комфортна для них, т.к. не выявляет недостатков в подготовке, помогает «сохранить лицо». Типичная фраза «Завтра меня не будет: у меня срочное дело в районо, но я все потом перепишу у коллеги» достаточно емко выражает традиционное отношение слушателей к традиционным курсам и лекторам. Еще одна фраза из этого ряда: «А Вы скажите, где об этом прочитать».

³⁵ См.: *Борытко Н. М.* Культурологические аспекты инновационных изменений (опыт проектной деятельности в консультировании) // Консультирование в области образования. Ч. III: Науч.-методич. пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. С. 7 – 46.

Попытки изменить их профессиональную позицию воспринимаются педагогами настороженно, это повышает уровень их тревожности. Демонстрация же доброжелательности и открытости со стороны руководителя семинара, создающие условия, при которых не раскрывается некомпетентность педагогов, а подчеркнуто публично признается правомерность всякой позиции и всякого опыта, снижают тревожность и противодействие непривычным формам работы.

Для знаниевой парадигмы, которой привержены большинство российских педагогов, свойственна ориентация на норму («скажите, как будет правильно»), боязнь не соответствовать этой норме. Таким образом, в попытках применить техники активной работы на семинаре мы пришли к выводу о необходимости опоры на личное восприятие и личный опыт, повышенной доброжелательности и открытости в работе с педагогами, постепенного вовлечения их в работу через индивидуальные формы и выполнение заданий в микрогруппах. И еще: очень важным представляется перенести внимание педагогов с выяснения межличностных отношений на анализ проблем бытия ребенка, т. е. на специфически воспитательные проблемы.

Однако опыт более десятка проведенных проектных семинаров однозначно убеждает, что не стоит надолго оставаться в очаровании от его результатов. Они (эти результаты) нуждаются в подкреплении и развитии. Фактически в ходе семинара происходит быстрый переход из парадигмы знания в парадигму отношения, смысла. Семинар и посвящен осмыслению концепции деятельности, он побуждает педагогов к рефлексии. Однако это отнюдь не умаляет необходимости соответствующих теоретических знаний и умений исследовательской деятельности. Первой задачей на этом пути является создание ситуаций успеха педагогов, перешедших на исследовательскую педагогическую позицию.

Реализация разработанного замысла требует определенных организаторских умений и способностей, знания нормативных документов, кропотливой работы. Вернувшись после семинара в текучку повседневности и не имея опыта реализации творческих замыслов, часть педагогов испытывают разочарование. В продолжение и развитие достигнутого на семинаре его участникам требуется систематическая методическая помощь и поддержка. Иногда мы приходим к мысли, что некоторые педагоги нуждаются в своеобразной психологической реабилитации после семинара, так не хочется им возвращаться из атмосферы доброжелательности, сотрудничества и творчества к повседневности. Возможно, что кроме повседневной работы по реализации разработанной программы следует установить периодические встречи проектной команды с анализом хода проектной деятельности.

Эти выводы привели нас к мысли об организации на базе лицея № 8 «Олимпия», который уже восемь лет является нашей экспериментальной площадкой, по-

стоянно действующего семинара педагогов-исследователей, где они могли бы обмениваться опытом исследовательской работы, отстаивать свои позиции в решении выделенных проблем, делиться результатами исследования. Причем в работе этого семинара принимают участие не только учителя, воспитатели, педагоги дополнительного образования, но и магистранты, аспиранты и студенты, ведущие научно-исследовательскую работу, в которыми предлагаемый подход дал еще более впечатляющие результаты.

2.4.2. Осмысление: от ментального опыта через постижение педагогической реальности к эксперименту

В работе со студентами педагогического университета исследовательский подход к освоению проблем воспитания был применен нами с учетом результатов работы с учителями. Календарный план этой работы сложившийся в результате пятилетнего опыта, приведен в прил. 4. Легко видеть, что и в работе со студентами мы предлагаем начать с формулировки проблемы, которую они обнаруживают в педагогической реальности. Здесь сразу же начинаются коренные различия в выполнении этого задания учителями-практиками и студентами.

Если педагоги, как правило, не испытывают затруднений в выделении проблемы, то студенты с трудом воспринимают саму постановку вопроса о поиске проблем. Некоторые студенты первых-вторых курсов (таких от 5 до 7%) фактически отказываются от формулировки своей позиции даже когда эссе предлагается им в качестве обязательного учебного задания. «Я еще не профессионал и не знаю, какие проблемы важны в работе с детьми», — типичный ответ в таких случаях.

До половины эссе в первоначальном варианте представляют собой «поэтические всхлипывания» о том, как важна профессия учителя, стенания по поводу невысокого ее престижа в обществе и низкой зарплаты. Если же выделяются воспитательные проблемы, то большей частью с позиций ученика, обличающего бездушного учителя³⁶. В этом состоит важное отличие студентов от педагогов-практиков. Их ученический опыт, как правило, — это опыт проживания проблем педагогического взаимодействия «по другую сторону баррикады». Но именно в этом, в переходе с позиций ребенка (пассивно страдающего объекта воспитательных воздействий) на позицию отвечающего за него взрослого (субъектную), видим мы назначение эссе в работе со студентами. Вместе с тем мы стараемся зафиксировать и опыт их взаимодействия с педагогами в собственном школьном детстве, в том числе и негативный опыт, повторения которого следовало бы избежать в собственной педагогической деятельности.

³⁶ Одна девушка в своем эссе так и заявила: «Почему вы, взрослые, не оставите нас в покое?»

Совершенно очевидно, что этот этап работы в студенческом исследовании занимает неизмеримо более длительный период, чем в работе с педагогами. Однако мы считаем его принципиально важным именно в аспекте подготовки к воспитательной деятельности, поскольку так же, как и учителя, студенты не готовы сами искать решение педагогических проблем, которые им предстоит решать в профессиональной деятельности, а ожидают готовых рецептов и предписаний от преподавателя. Как это явствует из наших рассуждений, приведенных в первых трех главах, ожидания эти абсолютно нереальные.

Дальнейший перевод позиции студента в профессиональную происходит при составлении словаря профессиональных терминов категорий, описывающих выделенную ими проблему. Многие впервые понимают, что за привычными словами, которыми описывается педагогическая реальность, может скрываться совершенно конкретное содержание, недоступное непрофессионалу, что, возможно, расхожая фраза «учить и лечить могут все» не так уж неоспорима.

Дальнейшая исследовательская работа студентов над своими проектами также существенно отличается от работы педагогов. Если педагогам мы настоятельно рекомендуем сформулировать свой замысел в пространном проспекте исследования, то для студентов будет достаточным зафиксировать свою позицию, чтобы перейти к реферативному изучению специальной литературы. Причины очевидны: педагогический опыт студента явно недостаточен для его осмысления. Его подход к решению выделенной проблемы мы предлагаем сформулировать на сопоставлении точек зрения различных исследователей с учетом своего, пусть даже очень небольшого, жизненного опыта. При этом основное внимание направляем не на способы решения выделенной проблемы, а на понимание ее, на способы диагностики предполагаемой проблемы у реальных школьников.

В лекции и в семинарско-практические занятия мы включаем темы, посвященные анализу педагогических ситуаций, воспитательного взаимодействия педагога с учащимися³⁷, способам педагогической диагностики, отработке форм педагогического взаимодействия с учащимися в процессе коллективно-творческой деятельности.

Всю эту работу мы проводим как подготовку к первой педагогической практике, которую мы считаем ознакомительной и предлагаем в качестве ее основного содержания диагностическую работу студента:

³⁷ См. публикации автора: *Выполнение заданий по педагогике: Метод. реком. для студ.-заочн.*— Волгоград, 1996. 40 с. (В соавт.); *Педагогическая ситуация как единица педагогической деятельности // Семинарские занятия по курсу «Педагогические теории, системы, технологии»*. Ч. 1. Волгоград, 1996. С. 7 – 11. (В соавт.); *Система работы классного руководителя // Семинарские занятия по курсу «Педагогические теории, системы, технологии»*. Ч. 1. Волгоград, 1996. С. 28 – 41.

- по классной документации, творческим работам школьников, предварительным беседам с педагогами — до первой встречи с детьми;
- по наблюдениям на уроках и во время внеурочной работы — в первый период знакомства;
- с помощью методов «включенного наблюдения», анкетирования, диагностических бесед и проч. — во время активного взаимодействия с детьми.

Таким образом мы достигаем скорейшего накопления у студентов собственно (пусть совсем небольшого) *педагогического* опыта. Этот опыт сразу же после практики должен быть концептуально осмыслен. На это направлены и два последующих задания УИРС (анализ диагностических результатов и разработка рекомендаций по решению выделенной проблемы), и учебное занятие по разработке личной профессионально-педагогической концепции³⁸. Тогда дальнейшая работа во многом сходна по логике с работой педагога-практика. Отличия лишь в том, что она «увязана» с графиком прохождения учебного материала по психолого-педагогическим дисциплинам и педагогических практик. Гораздо большее внимание уделяется и анализу педагогического опыта педагогов-мастеров³⁹.

На втором курсе выделяется группа студентов, которые имеют склонности и способности к теоретической исследовательской работе по педагогической проблематике. Для них учебно-исследовательская работа превращается в научно-исследовательскую. Эти студенты оформляют свои исследовательские выводы в форме доклада на студенческую научную конференцию, научной статьи, курсовой работы. С ними составляется индивидуальный график научной работы (см. прил. 5). Другие выполняют исследовательские задания в меньшем объеме, как правило, в виде заданий на педагогические практики.

Такой подход позволяет помочь самоопределению студентов в педагогической профессии, установлению их взаимопонимания с воспитанниками, нахождению своего педагогического стиля, повышает интерес к педагогике и осознанность в профессионально-педагогической подготовке. Один из важнейших для нас результатов состоит в том, что педагогика в этом случае воспринимается студентами и педагогами не как свод нормативных предписаний и инструкций, а как наука о закономерностях становления целостного образа человеческого бытия в условиях педагогического процесса.

* * *

Изложенное в настоящей части подтверждает следующее:

³⁸ См.: *Борытко Н. М.* Личная профессионально-педагогическая концепция // Семинарские занятия по курсу «Педагогические теории, системы, технологии». Ч. 2. Волгоград, 1996. С. 42-46.

³⁹ См.: *Семинарские занятия по курсу «Педагогические теории, системы, технологии»*. В 2-х ч. / Н. М. Борытко и др.; Сост. Н. М. Борытко. Волгоград, 1996.

- во-первых, большую эффективность экзистенциального подхода в конструировании воспитательной деятельности в сравнении с традиционными для советской педагогики социологизаторскими теориями;
- во-вторых, продуктивным для обнаружения воспитательным проблем является использование принципа вложенности (или методики «педагогических матрешек»), который позволяет не только обнаруживать глубинные проблемы, но и адекватно оценивать значимость результатов исследований.
- в-третьих, важно, на наш взгляд, что исследовательский подход оказывается мощным инструментом не только в повышении квалификации педагога, но и в постижении профессии студентами. Это объясняется субъектной позицией исследователя, которая и обуславливает его возможности как воспитателя.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Всегда оставаться неудовлетворенным — в этом суть творчества.

Ж. Ренар

Онтологический (бытийственный) подход к пониманию воспитания приводит педагога к тому, что восприятие воспитательной деятельности как предметной оказывается недостаточным. Только лишь предметный ее характер уже не удовлетворяет целям воспитания. В контексте самостановления ребенка деятельность воспитателя воспринимается как ценностно-смысловое взаимодействие с целью решения экзистенциальных проблем воспитанника. Одновременно происходит трансформация представлений и способов деятельности самого воспитателя.

Активное субъект-субъектное взаимодействие педагога и воспитанника, их ценностно-смысловые обмены и связанные с ними сотрансформации приводят к идее со-стояния педагога и воспитанника в культуре, в едином ценностно-смысловом поле, пространстве метадеятельности. Это пространство воспитательного взаимодействия есть пространство педагогической культуры, поскольку его конструктами являются ценности и способы деятельности, а содержанием — происходящие в субъектах взаимодействия изменения.

Смыслы, оформляющиеся в процессе осознания в ценности, определяют целевые характеристики воспитательной деятельности, результат, на достижение которого она ориентирована. Понимание воспитанника и его взаимодействия с окружающим миром помогает педагогу наилучшим образом выстроить процесс воспитательного взаимодействия.

Принципы деятельности задают технологические характеристики этого процесса, отбираемое содержание, методы, организационные формы воспитания.

Конструирование воспитательной деятельности — это исследовательский инновационный процесс, в котором выделяются четыре этапа: выбор концептуальных оснований; разработка модели воспитательного феномена (модели субъектного антропологического пространства саморазвития ребенка); разработка модели педагогических условий развития ребенка (модели социокультурного пространства) и, наконец, проектирование модели воспитательного взаимодействия (пространства воспитательной деятельности).

Выделенная логика конструирования воспитательной деятельности как проектирования собственных изменений педагога (т.е. становления самого себя в пространстве взаимодействия с воспитанником) оказывается инвариантной для: практики воспитания, прогностичного планирования воспитания, исследований в сфе-

ре воспитания, профессионально-педагогической подготовки. Однако применению изложенных идей в профессиональной подготовке педагога-воспитателя на различных этапах его непрерывного образования посвящено отдельное исследование, которое в настоящее время готовится к печати.

ЛИТЕРАТУРА

- Абульханова-Славская К. А.* Деятельность и психология личности. М., 1980. 334 с.
- Абульханова-Славская К. А.* О путях построения психологии личности // Психол. журнал. 1983. Т. 4. № 1. С. 14 – 29.
- Абульханова-Славская К. А.* Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности. М., 1981. С. 19 – 44.
- Алексеев Н. А.* Педагогические основы проектирования личностно ориентированного обучения: Дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 1997.
- Альтернативные* модели воспитания в сравнительной педагогике: Учеб.-метод. комплекс для студ. педвузов. Ч. 1 / Под ред. М. Н. Певзнера и С. А. Расчетиной. Новгород, 1994. 72 с.
- Амонашвили Ш. А.* Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск, 1990. 560 с.
- Андреев В. И.* Педагогика творческого саморазвития. Казань, 1996. 567 с.
- Андреев В. И.* Эвристика творческого саморазвития. Казань, 1994. 264 с.
- Андрейкова С. А.* Гуманистические ценности в системе профессионально-педагогической подготовки учителя США (1960 – 1990 гг.): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1998. 16 с.
- Андрусенко В. А.* Формирование духовности. Оренбург, 1997. 46 с.
- Анцыферова Л. И.* Личность и деятельность: проблемы развития личности // Материалы симпозиума. М., 1969. С. 6 – 38.
- Анцыферова Л. И.* О динамическом подходе к изучению личности // Психол. журнал. 1991. Т. 2. № 2.
- Арюткин В. Б.* Формирование способности к самоорганизации, самоуправлению и саморегуляции у будущего музыканта-педагога: (на примере музыкально-исполнительской подготовки студентов отделения «Музыка» педагогического института: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1998. 22 с.
- Асмолов А. Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров. М. — Воронеж, 1996. 768 с.
- Асмолов А. Г.* Психология личности: Учебник. М., 1990. 367 с.
- Асмолов А. Г., Петровский А. В.* Личность // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. М., 1993. Т. 1. 1993. С. 522 – 524.
- Асмолов А. Г., Петровский В. А.* О динамическом подходе к психологическому анализу деятельности // Вопр. психологии. 1978. № 1.

- Бабанский Ю. К.* К вопросу об оптимальном выборе средств обучения // Оптимизация учебно-воспитательного процесса в средней школе с целью повышения эффективности учения школьников. Ростов н/Д., 1976.
- Бабанский Ю. К.* Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект. М., 1977.
- Бараковская Н. И.* Воспитание отношений сотрудничества между школьниками 5 – 7-х классов на основе гуманистических ценностей методами педагогического консультирования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1998. 21 с.
- Баррон Ф.* Личность как функция проектирования человеком самого себя // Вопр. психологии. 1990. № 2. С. 153 – 159.
- Басов А. Н.* Педагогические условия социального закаливания старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 1999. 22 с.
- Батищев Г. С.* За воспитание, но другодоминантное // Вестн. высш. шк. 1989. Ноябрь.
- Батищев Г. С.* Найти и обрести себя. Особенности культуры глубинного общения // Вопр. философии. 1995. № 3. С. 103 – 129.
- Батищев Г. С.* Неисчерпаемые возможности и границы применения категории деятельности // Деятельность: теория, методология, проблемы. М., 1990. С. 23 – 35.
- Бахтин М. М.* К философии поступка // Философия и социология науки и техники. Ежегодник. 1984 – 1985. М., 1986. С. 82 – 160.
- Бахтин М. М.* Проблемы поэтики Достоевского. М., 1979. 270 с.
- Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества / Сост. С. Г. Бочаров. 2-е изд. М., 1986. 445 с.
- Безрукова В. С.* Педагогика. Проективная педагогика: Учеб. пособие для инж.-пед. ин-тов и индустр.-пед. техникумов. Екатеринбург, 1996. 344 с.
- Безчеревных Э. В.* Проблема образования и воспитания в свете концепции предметной деятельности // Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В.В.Давыдова. М., 1994. 128 с.
- Белкин А. С.* Педагогика детства (Основы возрастной педагогики) / Ин-т развития регион. образования. Екатеринбург, 1995. 151 с.
- Белова С. В.* Функции учебного диалога в усвоении старшеклассниками ценностно-смыслового содержания гуманитарных предметов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1995. 18 с.
- Бенек Э.* Руководство к воспитанию и учению: В 2 ч. Ч. 1. М., 1875.
- Беспалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии. М., 1989.
- Библер В.* Культура // Опыт словаря нового мышления. М.: Прогресс, 1989. С. 232–242.

- Библер В.* Нравственность. Культура. Современность // Этическая мысль. М., 1990. С. 16 – 58.
- Библер В.* От наукоучения к логике культуры. М., 1991. 440 с.
- Библер В. С.* Мышление и творчество. Введение в логику мыслительного диалога. М., 1975. 399 с.
- Библер В. С.* Диалог культур: философия, психология, педагогика // Газ. «Первое сентября», 1998.
- Битинас Б. П.* Структура процесса воспитания: Методологический аспект. Каунас, 1984. 190 с.
- Битинас Б. П., Голубев Н. К.* Введение в диагностику воспитания. М., 1989. 158 с.
- Бодалев А. А.* Восприятие и понимание человека человеком. М., 1982. 199 с.
- Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
- Болдырев А. С.* Логические средства моделирования диалога: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. СПб., 1999. 20 с.
- Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2000: Мультимедиа-энциклопедия.* М., 2000.
- Большой энциклопедический словарь.* 2-е изд. М., 1997. 1456 с.
- Бондаревская Е. В.* Введение в тексты и Ценностные основания личностно ориентированного воспитания гуманистического типа // Образование в поисках человеческих смыслов. Ростов н/Д., 1995. С. 3 – 27.
- Бондаревская Е. В., Кульневич С. В.* Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов н/Д., 1999. 560 с.
- Бондаревская Е. В.* Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика. 1997. № 4. С. 11 – 17.
- Бондаревская Е. В.* Гуманизация воспитания как основа возрождения гражданина России, человека культуры и нравственности // Воспитание и развитие личности в обновляющейся системе образования: Материалы науч.-практ. конф. Вып. 1. Ростов н/Д., 1993. С.4 – 5.
- Бондаревская Р. С.* Организация диагностико-коррекционной и развивающей работы с учащимися 3–5-х классов: Метод. разработ. СПб., 1994. 24 с.
- Борисова Л. Н.* Педагогические условия развития профессиональной рефлексии у студентов педагогического колледжа: Дис. ... канд. пед. наук. Курск, 1999. 190 с.
- Борисова Т. Ф.* Образовательное пространство как фактор социального воспитания школьников: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 204 с.
- Братусь Б. С.* Аномалии личности. М., 1988.
- Братусь Б. С.* К проблеме человека в психологии // Вопр. психологии. 1997. № 5.
- Бубер М.* Два образа веры. М., 1995. 464 с.

- Валитова Р. Р.* Толерантность как этическая проблема: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 1997. 20 с.
- Введение в педагогическую культуру: Учеб. пособие.* Ростов н/Д., 1995. 172 с.
- Вентцель К. Н.* Свободное воспитание: Сб. избр. тр. М., 1993.
- Вершиловский С. Г., Лесохина Л. Н.* Профессиональная деятельность молодого учителя: Социально-педагогический аспект. М., 1982.
- Власова Т. И.* Теоретико-методологические основы и практика воспитания духовности современных школьников. Ростов н/Д., 1999. 212 с.
- Вовк А. И.* Методология преобразующего взаимодействия (целевые модели взаимодействия в многомерных пространствах): Выступл. на конф. «Многомерный мир. НЛП: методология и моделирование» в Санкт-Петербурге 27 июня 1999 г. [WWW документ]. URL <http://psycho.all.ru/vovk.htm>
- Воспитательная система учебного заведения: Материалы Всесоюз. науч.-метод. конф., г. Николаев / Отв. ред. Л. И. Новикова.* М., 1992. 160 с.
- Воспитательная система школы: вопросы управления. Очерки прагматической теории / Под. ред. В. А. Караковского, Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой.* М., 1997. 112 с.
- Воспитательная система школы: вопросы управления: Очерки прагматической теории / Под. ред. В. А. Караковского, Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой.* М.: Сентябрь, 1997. 112 с.
- Воспитательная система школы: Проблемы и поиски / Сост. Н. Л. Селиванова.* М., 1989. 80 с.
- Вульфов Б. З., Семенов В. Д.* Школа и социальная среда: взаимодействие. М., 1981. 96 с.
- Выготский Л. С.* Педагогическая психология. М., 1991.
- Выготский Л. С.* Психология развития как феномен культуры. М., Воронеж, 1996. 510 с.
- Гадамер Х.-Г.* Актуальность прекрасного. М.: Искусство, 1991. 367 с.
- Гадамер Х.-Г.* Истина и метод (основы философской герменевтики). М., 1988. 704 с.
- Газман О. С.* Базовая культура и самоопределение личности // Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы / Под ред. О. С. Газмана, Л. И. Романова. М., 1989. С. 4–15.
- Газман О. С.* Концептуальные основы содержания деятельности классного руководителя (классного воспитателя) // Вестник образования: Справ.-информ. изд. Мин-ва образ. РСФСР. 1991. № 8. С. 2–40.
- Гегель Г. Ф.* Наука логики: В 3 т. М., 1970 – 1972.
- Гегель Г. Ф.* Феноменология духа // Гегель Г. Ф. Сочинения. М., 1959. Т. 4. 440 с.

- Гелен А.* О систематике антропологии // Проблема человека в западной философии / Редкол.: Л. П. Буюева и др. М., 1988. 545 с.
- Герменевтика* — наука о смысле текста // Вестник РАН. М., 1994. Т. 64. № 12.
- Гиг Дж.* Прикладная общая теория систем / Пер. с англ. Т. 1. М., 1981.
- Гинецинский В. И.* Педагогическое знание как методологическая и теоретическая проблема: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Л., 1988. 34 с.
- Головаха Е. И.* Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Киев, 1988. 144 с.
- Головаха Е. И., Кроник А. А.* Конструктивные функции психологии // Психол. журнал. 1989. Т. 10. № 6. С. 24 – 33
- Головаха Е. И., Кроник А. А.* Психологическое время личности. Киев, 1984. 208 с.
- Гребенюк О. С.* Общая педагогика: Курс лекций. Калининград, 1996. 107 с.
- Гребенюк О. С.* Педагогика индивидуальности: Курс лекций. Калининград, 1995. 94 с.
- Гребенюк О. С., Гребенюк Т. Б.* Основы педагогики индивидуальности: Учеб. пособие. Калининград, 2000. 572 с.
- Григорьева А. И.* Становление профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе послевузовской подготовки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1998. 26 с.
- Григорьева Л. А.* Стимулирование старшеклассников к выбору мировоззренческих позиций: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1998. 24 с.
- Гусинский Э. Н.* Построение теории образования на основе междисциплинарного подхода. М., 1994. 184 с.
- Гуссерль Э.* Амстердамские доклады. Феноменологическая психология // Логос. 1992. № 3.
- Гуссерль Э.* Парижские доклады // Логос. 1991. № 2.
- Гуссерль Э.* Феноменология внутреннего сознания времени. М., 1994. 192 с.
- Гуткин О. В.* Философские основания исследования развития культуры (методологический аспект): Автореф. дис. ... канд. филос. наук. Саратов, 1997. 23 с.
- Давыдов В. В.* Деятельность // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В. В. Давыдов. М., 1993. С. 263 – 264.
- Давыдов В. В.* Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. Томск, 1992. 112 с.
- Даль В. И.* Толковый словарь: В 4 т. М., 1994. Т. 4.
- Дворецкий И. Х.* Латинско-русский словарь. М., 1986.
- Дзыгвинский П. И.* Запрет как форма социальной идентификации: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. СПб., 1997. 21 с.

- Дильтей В.* Типы мировоззрения и обнаружение их в метафизических системах // *Культурология XX века.* М., 1995. С. 213–256.
- Доценко В. Л.* Психология манипуляции. Феномены, механизмы и защита. М., 1996. 343 с.
- Ермаков С. В.* Понятие педагогической деятельности в теории Развивающего Обучения: Дис. ... канд. филос. наук. Красноярск, 1997. 177 с.
- Ершов А. П., Букатов В. М.* Режиссура урока, общения и поведения учителя (педагогика как практическая режиссура): Пособие для учителя. М., Воронеж, 1995. 168 с.
- Естественный эксперимент и его школьное применение /* Под. ред. проф. А. Ф. Лазурского. Пг., 1918. 360 с.
- Железко С. Н.* Поисково-порождающие игры и игропрактика // *X Всесоюзная школа-семинар разработчиков игрового иммитационного моделирования.* Л., 1990. С. 58 – 61.
- Загузов Н. И.* Становление и развитие квалификационных научно-педагогических исследований в России (1934 – 1997 гг.): Монография. СПб.; Волгоград, 1998. 375 с.
- Зайцев В. В.* Стимулирование свободного морального выбора поступка у младших школьников. Волгоград, 1993.
- Зейгарник Б. В.* Теории личности в зарубежной психологии. М., 1982.
- Зеньковский В. В.* Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. М., 1996. 272 с.
- Зимняя И. А.* Педагогическая психология. Ростов н/Д., 1997. 477 с.
- Зинченко В. П.* Культурно-историческая психология: опыт амплификации // *Вопр. психологии.* 1993. № 4.
- Зинченко В. П.* О целях и ценностях образования // *Педагогика.* 1997. № 5.
- Зинченко В. П.* Посох Мандельштама и Трубка Мамардашвили. К началам органической психологии. М., 1997. 336 с.
- Зинченко В. П., Моргунов Е. Б.* Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М., 1994. 304 с.
- Золотухин В. М.* Генезис и актуализация понятия «терпимость» в европейской философской традиции: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. Екатеринбург, 1993. 22 с.
- Зув В. Н.* Роль целеформирования в становлении коммунистического мировоззрения // *Ежегодник Философского общества СССР* 1985. М., 1986.
- Ибрагимова Е. М.* Непрерывная педагогическая подготовка учителя в системе до-профессионального и профессионального образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 1999. 40 с.

- Ильин В. С.* Формирование личности школьника (целостный процесс). М., 1984. 144 с.
- Ильин И. А.* Одинокий художник / Сост., предисл. и прим. В. И. Белова. М., 1993. 348 с.
- Иорданский Н. Н.* Организация детской среды. М., 1925.
- Каган М. С.* Мир общения. М., 1988. 319 с.
- Каган М. С.* Философия культуры. СПб., 1996. 414 с.
- Каган М. С.* Философская теория ценности. СПб., 1997.
- Казакова Е. И., Тряпцына А. П.* Диалог на лестнице успеха: Школа на пороге нового века. СПб., 1997. 160 с.
- Как построить свое Я / Под ред. В. П. Зинченко.* М., 1991. 136 с.
- Кант И.* Основы метафизики нравственности. СПб., 1995. 528 с.
- Каракровский В. А.* Стать человеком. Общечеловеческие ценности — основа целостного учебно-воспитательного процесса. М., 1993. 80 с.
- Каракровский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н. Л.* Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. М., 1996. 160 с.
- Князева Е. Н., Курдюмов С. П.* Антропный принцип в синергетике // *Вопр. философии.* 1997. № 3. С. 62 – 79.
- Князева Е. Н., Курдюмов С. П.* Интуиция как самодообраивание // *Вопр. философии.* 1994. № 2. С. 110 – 122.
- Ковалев А. Г.* Личность воспитывает себя. М., 1983. 256 с.
- Ковалев А. Г.* Психологическое воздействие: теория, методология, практика. М., 1991.
- Коган Л. А.* Валериан Муравьев как мыслитель // *Филос. исследования.* 1994. № 1. С. 162 – 180.
- Козлова А. Г.* Теоретические основы педагогики ненасилия: Дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1997. 372 с.
- Колесникова И. А.* Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб., 1999. 242 с.
- Колесникова И. А.* Педагогические цивилизации и их парадигмы // *Педагогика.* 1995. № 6. С. 84 – 89.
- Колесникова И. А.* Развитие ведущих идей нравственного воспитания в педагогике социалистических стран Европы: Дис. ... канд. пед. наук. Л., 1983. 252 с.
- Колесникова И. А.* Теоретико-методологическая подготовка учителя к воспитательной работе в цикле педагогических дисциплин: Дис. ... д-ра пед. наук. Л., 1991. 449 с.

- Колесникова И. А.* Теоретико-методологические основы современного процесса воспитания: Учеб. пособие к спецкурсу. Л., 1988. 84 с.
- Кон И. С.* Психология ранней юности. М., 1989. 292 с.
- Копьев А. Ф.* Психологическое консультирование: опыт диалогической интерпретации // *Вопр. психологии.* 1990. № 3. С. 18.
- Кортунова Л. Л.* Проблема человеческой индивидуальности в мире отчуждения (взгляды представителей гуманистической психологии в контексте основных этико-философских подходов): Автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 1997. 25 с.
- Кострикова Е. А.* Выбор как фактор ценностного самоопределения старшеклассника: Дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 1999. 192 с.
- Котова И. Б., Шиянов Е. Н.* Педагогическое взаимодействие. Ростов н/Д, 1997. 112 с.
- Кочетов А. И.* Педагогические основы самовоспитания. М., 1974. 64 с.
- Краевский В. В.* Методология педагогики: анализ с позиций практики // *Сов. педагогика.* 1988. № 7. С. 23 – 29.
- Краевский В. В.* Проблемы научного обоснования обучения: Методологический анализ. М., 1977. 264 с.
- Краткий психологический словарь / Сост. Л. А. Карпенко; Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского.* М., 1985. 431 с.
- Крысяк В.* Воспитание гражданственности как интегрального качества личности учащихся средних учебных заведений Польши: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1999. 41 с.
- Крюкова Е. А.* Личностно-развивающие образовательные технологии: природа, проектирование, реализация: Монография. Волгоград, 1999. 196 с.
- Кузубецкий А. Н.* Инновации и новационный педагогический поиск в учреждениях образования: сущность, уровни, организационные формы // *Педагогические инновации в учреждениях образования: сущность, критерии, прогноз: Сб. науч. и метод. тр.* Волгоград, 1994. С. 7 – 13.
- Кузнецов В. В.* Достоинство как нравственная ценность: Дис. ... канд. филос. наук. СПб., 1998. 148 с.
- Кукушкин М. Е.* Социальные стажировки в старшей школе: замысел и реализация // *Учитель, который работает не так (опыт развития индивидуальностей учеников и учителей).* М., 1996.
- Куликова Л. Н.* Современные подходы к воспитанию школьников // *Актуальные вопросы воспитания школьников в современных условиях.* Хабаровск, 1994. С. 7–11.
- Кульневич С. В.* Педагогика самоорганизации: Феномен содержания. Воронеж, 1997. 235 с.

- Кульневич С. В.* Теоретические основы содержания самоорганизуемой воспитательной деятельности: Автореф. ... д-ра пед. наук. Ростов н/Д., 1997.
- Кулюткин Ю. Н.* Психологическая природа деятельности педагога // Творческая направленность деятельности педагога: Сб. науч. ст. Л., 1978. С. 7 – 10.
- Кьеркегор С.* Болезнь к смерти // Этическая мысль. М., 1990. 471 с.
- Лакан Ж.* Субверсия субъекта и диалектика желания во фрейдовском бессознательном. Графы желания. Изложение // Культурология / Науч. ред. Г. В. Драч. М., 1995. С. 516 – 527.
- Лебедев О. Е.* Теоретические основы педагогического целеполагания в системе образования: Дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1992. 338 с.
- Левшин Л. А.* Логика педагогического процесса. М., 1980. 96 с.
- Легонький Г. И.* Педагогический процесс как целостная динамическая система. Харьков, 1979. 143 с.
- Лекторский В. А.* О толерантности, плюрализме и критицизме // Вопр. философии. 1997. № 11. С. 46 – 54.
- Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977. 320 с.
- Лийметс Х. Й.* Как воспитывает процесс обучения? М., 1982. 96 с.
- Лихачев Б. Т.* Педагогика: Курс лекций. М., 1998
- Личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технологии: Монография.* Волгоград, 2000. 148 с.
- Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984. 409 с.
- Лопатин А. Р.* Создание ситуаций успеха в воспитательно-образовательной работе с подростками: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 1999. 24 с.
- Лосев А. Ф.* Бытие — имя — космос. М., 1993.
- Лосев А. Ф.* Дерзание духа. М., 1988. 366 с.
- Лотман Ю. М.* Культура и взрыв. М., 1992.
- Лотман Ю. М.* О семиотическом механизме культуры // Антология культурологической мысли. М., 1996. С. 322–328.
- Лузина Л. М.* Философско-антропологический подход в современной методологии воспитания: Дис. в виде науч. докл. ... д-ра пед. наук. СПб., 1998. 86 с.
- Магомедов Н. М.* Методологические и социально-педагогические основы теории и практики свободного воспитания: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1994. 40 с.
- Майнулов Ю. С.* Средовый подход в воспитании: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1997. 193 с.
- Макаренко А.С.* Цель воспитания // Макаренко А. С. Избр. пед. соч.: В 2 т. Т.1 / Под ред. И.А.Каирова и др. М., 1977.

- Мамардашвили М. К.* Классический и неклассический идеалы рациональности. Тбилиси, 1984.
- Мамардашвили М. К.* Необходимость себя. М., 1996. 432 с.
- Маркс К.* Из ранних произведений. М., 1956.
- Маркс К., Энгельс Ф.* Сочинения. 2-е изд.
- Маслоу А. Г.* Дальние пределы человеческой психики / Пер. с англ. А. М. Талдыдаевой; Науч. ред., вступ. ст. и коммент. Н. Н. Акулиной. СПб., 1997. 430 с.
- Микешина Л. А.* Герменевтические смыслы образования // *Философия образования: Сб. науч. ст.* М., 1996. С. 37–53.
- Миникелло К.* Европейское измерение в образовании: Опыт и перспективы / Пер. с итал. Д. В. Литвинова. СПб., 1996.
- Мудрик А. В.* Воспитание // *Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В. В. Давыдов.* М., 1993. Т. 1. С. 165–168
- Мудрик А. В.* Общение как фактор воспитания школьников: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1980. 414 с.
- Мыслители образования /* Под ред. З. Морси. М., 1994.
- Мясищев В. Н.* Личность и неврозы. Л., 1960. 224 с.
- Мясищев В. Н.* Способности и потребности // *Психологические способности и потребности: Учен. зап. Ленингр. ун-та.* Л., 1962. 172 с.
- Мясищев В. Н.* Проблема способностей в советской психологии и ее ближайшие задачи // *Проблема способностей.* М., 1962. С. 3–15.
- Мясищев В. Н.* Основные проблемы и современное состояние отношений человека // *Психологическая наука в СССР.* М., 1960. Т.2. С. 110–125.
- Нидерман И.* Культура, становление и изменение понятия и заменяющие его понятия от Цицерона до Гердена. М., 1941. 422 с.
- Николов Л.* Структура человеческой деятельности. М., 1984.
- Ницше Ф.* Антихристианин // *Сумерки богов.* М., 1990. С. 19–94.
- Новикова Л. И.* Педагогика детского коллектива: Вопросы теории. М., 1978. 144 с.
- Новикова Л. И., Кулешова И. В.* Воспитательное пространство: опыт и размышления // *Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается.* М., 1996.
- Новикова Л. И., Соколовский М. В.* «Воспитательное пространство» как открытая система (педагогика и синергетика) // *Общественные науки и современность.* 1998. № 1. С. 132–134.
- Новое педагогическое мышление /* Под ред. А. В. Петровского. М., 1989. 278 с.
- Новые ценности образования: содержание гуманистического образования /* Под ред. О. С. Газмана. М., 1995. 145 с.
- Образование в поисках человеческих смыслов.* Ростов н/Д., 1995. 216 с.

- Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка: 80000 слов и словосочетаний. 1997 // Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия 2000: Мультимедиа-энциклопедия. М., 2000.
- Ольшанский Д. В.* Политическая психология: становление новой науки // Магистр. 1994. № 2.
- Орлов Ю. М.* Восхождение к индивидуальности. М., 1991. 287 с.
- Орлянская Н. И.* Профессиональное самоопределение старшеклассников в культурно-досуговой деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 21 с.
- Очерки социальной антропологии* / Под. ред. А. С. Мамзина и др. СПб., 1995. 154 с.
- Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов* / Под ред. Ю. К. Бабанского. М., 1988.
- Перегудов Ф. И., Тарасенко Ф. П.* Введение в системный анализ. М., 1989.
- Перлз Ф.* Внутри и вне помойного ведра: Практикум по гештальтерапии. СПб., 1995. 448 с.
- Першуткин Б.* О новых подходах к понятию «воспитание» // Воспитание школьников. 1994. № 6. С. 2 – 6.
- Песталоцци И. Г.* Что дает метод уму и сердцу // Песталоцци И. Г. Избр. пед. соч.: В 2 т. М., 1981. Т. 2.
- Петровский А. В.* Личность. Деятельность. Коллектив. М., 1982. 255 с.
- Петровский В. А.* Психология неадаптивной активности. М., 1992. 224 с.
- Петухов Б. Н.* Изотопы — «подводные камни» факторной психологии // Психология. М., 1962. С. 504 – 505.
- Пирогов Н. И.* Избранные педологические сочинения. М., 1985.
- Подласый И. П.* Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. М., 1999. Кн. 2.: Процесс воспитания. 256 с.
- Познание и общение: Сб. ст.* / АН СССР; Ин-т психологии; Отв. ред. Б. Ф. Ломов и др. М., 1988. 208 с.
- Поле А. Д., Красножон В. И.* Аттестация средних общеобразовательных школ: Сб. материалов. М., 1994. 106 с.
- Полонский В. М.* Научно-педагогическая информация: Словарь-справочник. М., 1995.
- Поляков С. Д.* Основы теории инновационных процессов в сфере воспитания: Дис. ... д-ра пед. наук. Ульяновск, 1993. 398 с.
- Пономарев Я. А.* Психология творчества и педагогика. М., 1976. 280 с.
- Программа и словарь педагогических понятий по проблеме воспитания: Петербургская концепция* / И. А. Колесникова, Л. С. Нагавкина, Е. Н. Барышников. СПб., 1994. 56 с.

- Программа* курса «Социальная практика». СПб., 1996
- Прозументова Г. Н.* Теоретическое обоснование цели и сущности системы коммунистического воспитания. Томск, 1986. 214 с.
- Пряжников Н. С.* Теоретико-методологические основы активизации профессионального самоопределения: Дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 1995. 340 с.
- Психология развивающейся личности* / Под. ред. А. В. Петровского. М., 1987. 240 с.
- Пузько В. И.* Становление идеи самопонимания в контексте современной социокультурной ситуации (феноменолого-герменевтический аспект): Дис. ... канд. филос. наук. Владивосток, 1998. 212 с.
- Радионова Н. Ф.* Взаимодействие педагогов и старших школьников: Учеб. пособие к спецкурсу. Л., 1989. 84 с.
- Радионова Н. Ф.* Педагогические основы взаимодействия педагогов и старших школьников в учебно-воспитательном процессе: Дис. ... д-ра пед. наук. Л., 1991. 470 с.
- Расчетина С. А.* Взаимосвязь целей и методов воспитания в воспитательном процессе: Дис. ... д-ра пед. наук. Л., 1988. 394 с.
- Редюхин В. И.* Синергетика — «синяя птица» образования // *Обществ. науки и современность*. 1998. № 1. С. 144 – 153.
- Резниченко А. В.* Профессионально-нравственное самовоспитание студентов как условие развития педагогической культуры будущего учителя: Дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д., 1999. 196 с.
- Рикер П.* Герменевтика и психоанализ. М., 1996. 146 с.
- Рикер П.* Герменевтика. Этика. Политика. М., 1995. 159 с.
- Рогачев В. В.* Педагогические условия включения старшеклассников в социальную деятельность: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 1994.
- Рогов Е. И.* Личность учителя: теория и практика. Ростов н/Д., 1996. 512 с.
- Роджерс К. Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека / Пер. с англ.; *Общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной*. М., 1994. 480 с.
- Родионова Е. А.* Общение как условие формирования личности // *Психология формирования и развития личности*. М., 1981. С. 177–197.
- Розин В. М.* Психология судьбы: программирование или творчество // *Вопр. психологии*. 1992. № 1. С. 98 – 105.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии: В 2 т. М., 1989. Т. 2. 328 с.
- Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. М., 1976. 424 с.
- Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. М., 1957. 308 с.
- Рубцов В. В.* Совместная деятельность, или проблема генетической психологии // *Психол. журнал*. 1989. Т. 10. №3.

- Савицкая Э.* Закономерности формирования «модели культурного человека» // *Вопр. философии.* 1990. № 5.
- Саранов А. М.* Инновационный процесс как фактор саморазвития современной школы: методология, теория, практика: Монография. Волгоград, 2000. 259 с.
- Сартр Ж.-П.* Экзистенциализм — это гуманизм // *Сумерки богов.* М., 1990. С. 315–345.
- Сафин В. Ф.* Психология самоопределения личности: Учеб. пособие / Свердлов. пед. ин-т. Свердловск, 1986. 142 с.
- Сафронова Е. М.* Концепция личностно ориентированного воспитания // *Личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технологии: Монография.* Волгоград, 2000. С. 133 – 140.
- Свасьян К. А.* Феноменологическое познание. Ереван, 1987.
- Седова Н. В.* Научно-практические основы овладения педагогической культурой в образовательном процессе средней школы: Дис.... д-ра пед. наук. СПб., 1997. 393 с.
- Семакина И. А.* Бытие как текст: проблема самоопределения смысла: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 1998. 18 с.
- Сергеев Н. К.* Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (вопросы теории): Монография. СПб.; Волгоград, 1997. 166 с.
- Сергеев Н. К.* Теория и практика становления педагогических комплексов в системе непрерывного образования учителя: Дис. в виде науч. докл. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 1998. 80 с.
- Сериков В. В.* Личностно ориентированное образование — новое направление развития педагогической теории и практики // *Личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технологии: Монография.* Волгоград, 2000. С. 13 – 26.
- Сериков В. В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999. 272 с.
- Сериков В. В.* Формирование у учащихся готовности к труду. М., 1988. 192 с.
- Сериков В. В.* Личностно ориентированное образование // *Педагогика.* 1994. № 5.
- Сериков Г. Н.* Образование: аспекты системы отражения. Курган, 1997. 464 с.
- Сигов К. Б.* Игра как проблема философской антропологии. Киев, 1990.
- Сидоркин А. М.* Диалог в воспитании: к постановке проблемы *Педагогика.* 1996. № 2. С. 48 – 50.
- Сластенин В. А.* Методы воспитания // *Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов.* М., 1988. С. 107 – 125.
- Словарь иностранных слов.* 18-е изд., стереотип. М., 1989. 624 с.
- Сокольников Ю. П.* Системный анализ воспитания школьников. М., 1986. 136 с.

- Соловейчик С.Л.* Педагогика для всех: Кн. для будущих родителей. 2-е изд. М., 1989.
- Соловьев В. С.* Сочинения: В 2 т. М., 1989.
- Сорокин Н. А.* Содержание образования // Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. М., 1988, с. 366 – 385.
- Стоянович Н. Б.* Диалогическая природа морали // М. М. Бахтин и гуманитарное мышление на пороге XXI века: Тез. докл. Саранск. междунар. Бахтинских чтений: В 2 ч. Ч. 2. Саранск, 1995. С. 204–206.
- Таинственнее, чем мир...* / Сост. и авт. введения и коммент. В. М. Кларин, В. М. Петров. М., 1991. 80 с.
- Теоретические основы процесса обучения в современной школе* / Под. ред. В. В. Краевского и И. Я. Лернера. М., 1989. 318 с.
- Теория и практика воспитательных систем: В 2 кн.. М., 1993. Кн. 2.*
- Теория личности в западноевропейской и американской психологии: Хрестоматия по психологии личности* / Под. ред. Д. Я. Райгородского. Самара, 1996. 480 с.
- Титова Е. В.* Методика воспитания как феномен педагогической науки и практики: Дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1995. 311 с.
- Толстой Л. Н.* Педагогические сочинения. 2-е изд., доп. М., 1953.
- Трубников М. Н.* О категориях «цель», «средство», «результат». М., 1963. 147 с.
- Тубельский А. Н.* Формирование опыта демократического поведения учеников и учителей // Учитель, который работает не так (опыт развития индивидуальностей учеников и учителей). М., 1996.
- Ушинский К. Д.* Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии // Ушинский К. Д. Пед. соч.: В 6 т. / Сост. С. Ф. Егоров. М., 1990. Т. 5. 528 с.
- Федотова Е. Л.* Педагогическое взаимодействие как фактор личностного саморазвития учащихся и учителя: Дис. ... д-ра пед. наук. Иркутск, 1998. 345 с.
- Философия образования для XXI века: Сб. ст.* / Под ред. Н. Н. Пахомова, Ю. Б. Гупталова. М., 1992. 207 с.
- Философский словарь* / Под ред. И. Т. Фролова. 5-е изд. М., 1986. 590 с.
- Философский энциклопедический словарь.* М., 1985. 840 с.
- Философско-психологические проблемы развития образования* / Под. ред. В. В. Давыдова. М., 1981.
- Финогенко В. С.* Взаимодействие классного руководителя и семьи в формировании идейно-нравственных качеств личности подростка: Дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 1985. 171 с.
- Флоренский П. А.* Разум и диалектика // Богословский вестник. 1914. № 9.
- Франк С. Л.* Сочинения. М., 1990. 607 с.

- Франк С. Л.* Философские предпосылки деспотизма // *Вопр. философии.* 1992. № 3. С. 114 – 127.
- Франкл В.* Человек в поисках смысла. М., 1990. 356 с.
- Фромм Э.* Иметь или быть? М., 1990. 336 с.
- Фромм Э.* Психоанализ и этика / Пер. с англ. М., 1993. 415 с.
- Фрумин И. Д.* Введение в теорию и практику демократического образования. Красноярск, 1998.
- Фюнфштюк К.* Синергетика как новая познавательная модель в гуманитарных науках: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 1998. 25 с.
- Хайдеггер М.* Время и бытие. М., 1993. 445 с.
- Хайдеггер М.* Разговор на проселочной дороге. М., 1991. 191 с.
- Харламов И. Ф.* Педагогика: Учеб. пособие. М., 1997. 512 с.
- Хейзинга Й.* Homo Iudens. В тени завтрашнего дня. М., 1992. 464 с.
- Целковников Б. М.* Мировоззрение педагога-музыканта: В поисках смысла. Исследование / Отв. ред. Э. Б. Абдулин М., 1999. 231 с.
- Чехлова З. Ф.* Деятельность — основа формирования личности школьника: Дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1991. 436 с.
- Шварцман К. А.* Философия и воспитание: Критический анализ немарксистских концепций. М., 1989. 208 с.
- Шibaева А. А.* Диалог как средство формирования межличностных отношений учителя и учащихся: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1994. 19 с.
- Шкилева О. А.* Дидактические условия самоопределения будущих учителей в профессионально-педагогической культуре: Дис. ... канд пед. наук. Волгоград, 1999. 207 с.
- Шубинский В. С.* Человек как цель воспитания // *Педагогика.* 1992. № 3 – 4.
- Щедровицкий Г. П.* Педагогика свободы // *Кентавр.* 1993. № 3. С. 18–24.
- Щукина Г. Н.* Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М., 1988. 208 с.
- Щуркова Н. Е.* Воспитание как педагогическое явление. Общие закономерности и принципы воспитания // *Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледж. / Под ред. П. И. Пидкасистого.* М., 1996. С. 344–390.
- Щуркова Н. Е.* Воспитание: новый взгляд с позиций культуры. М., 1997. 78 с.
- Щуркова Н. Е.* Новые характеристики воспитательного процесса и профессиональная подготовка педагога // *Технологическая психолого-педагогическая подготовка учителя к воспитательной деятельности / Под ред. Г. А. Калачева и др.* Барнаул, 1996. С. 10–11.

- Щуркова Н. Е.* Новые характеристики современного воспитания // Педагог. 1998. № 1. [URL документ]. <http://www.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog_1/articl11.html>.
- Эльконин Б. Д.* Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопр. психологии. 1992. № 3 – 4.
- Эриксон Э.* Детство и общество. СПб., 1996. 589 с.
- Эфроимсон В. П.* Генетика этики и эстетики. СПб., 1995. 288 с.
- Ядов В. А.* Социальная идентификация в кризисном обществе // Социол. журн. 1994. № 1. С. 35–58.
- Ясперс К.* Смысл и назначение истории. М., 1991. 496 с.
- Corthagon F. J.* Two Modes of Reflection // Teaching and Teacher Education. 1993. V. 9 (3). P. 317—323
- Dreeben R.* On What Is Learned in Schools. Addison-Wesley, 1968.
- Dreeben R., Barr R.* An Organizational Analysis of Curriculum and Instruction / Ed. by M. Halliman. 1987
- Goodson J.* Studing the Teachers' Life and Work // Teaching and Teacher Education. V. 10 (1) , 1994. P. 29 – 35.
- Halstead M.* Moral and Spiritual Education in Russia // Cambridge Journal of Education. 1994. V. 24. № 3 .
- Hofstede G.* Cultures and Organisations. Harper Collins, 1991.
- Hofstede G.* Cultures Consequences. Sage, 1980.
- Hoover L. A.* Reflective Writing as a Window on Pre-Service Teachers' Thought Processes // Teaching and Teacher Education. 1994. V. 10 (1). P. 83 — 91.
- Kubie L.* The Forgotten Man in Education // Harvard Alumni Bulletin. 1953—1954, 1956. P. 349 — 353.
- Neil A.* Summerhill. London: Penguin Books, 1984. 336 p.
- Pinnegar S.* Comparing Theories from Textbooks and Practicing Teachers // Journal of Teacher Education. 1990. V.41 (1). P. 20 – 28.
- Scorn V.* Culture e tradizioni dei popoli nella dei diritti della persona umana // La Comunita Inrenazionale. Roma, 1980. № 4.
- Sehr D.* Education for Public Democracy. SUNY Press, 1997.
- Super D. E.* Self-realisation Through the Work and Leisure Roles // Educational and Vocational Guidance. 1985. #43. P. 1-8.
- Zienau N.* A Guide to the Russian Education System. Manchester: British Council, 1996.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Введение к теоретическому исследованию (на примере диссертационного)

Во Введении дается общая характеристика проведенного исследования по следующему плану:

1. Актуальность исследования.

1.1. Социальная проблема (основания, проявления, актуальность).

1.2. Специально-педагогическая проблема как один из источников социальной (основания, проявления, актуальность).

1.3. Исследовательская проблема как один из источников специальной (основания, проявления, актуальность).

2. История вопроса.

2.1. Оценка вклада в решение проблемы предшествующих исследований (И. О. Ф. исследователя и его вклад).

2.2. Что осталось неисследованным и почему проблема остается актуальной или приобрела новое звучание (основания, проявления, актуальность).

2.3. Какие обострившиеся противоречия, объясняющиеся среди прочих причин неразработанностью данной проблемы в педагогической науке, подтверждают необходимость данного исследования?

3. Методологические характеристики исследования.

3.1. Исследовательская проблема.

3.2. Тема исследования.

3.3. Объект исследования.

3.4. Предмет исследования.

3.5. Цель исследования.

4. Исследовательский аппарат.

4.1. Гипотеза.

4.2. Задачи исследования.

4.3. Методологическая база.

4.4. Теоретические основания исследования.

4.5. Эмпирическая база исследования (какие методы исследовались, на какой базе проводились исследования эмпирического, методического, теоретического уровней).

4.6. Этапы исследования (и применявшиеся методы).

5. Новизна и значимость.

5.1. Научная новизна.

5.2. Теоретическая значимость.

5.3. Практическая значимость.

5.4. Положения, выносимые на защиту.

6. Обоснование достоверности полученных результатов.

6.1. Обоснование достоверности и обоснованности полученных результатов.

6.2. Где и как проводилась апробация (одобрение, утверждение, основанное на проверке, испытании).

6.3. Количество и общий объем печатных работ, в которых отражено основное содержание исследования.

6.4. Структура диссертации.

Примерные схемы диссертационных исследований

Вариант 1

Введение.

Глава 1. Основы целеполагания при формировании (воспитании, развитии) выделенного качества (сферы, свойства) человека.

1.1. Феномен (качество, сфера, свойство человека) как цель воспитания (формирования или развития).

1.2. Модель развития этого феномена как ориентир в педагогическом целеполагании.

1.3. Диагностика уровней развития и факторов становления исследуемого феномена.

Выводы к первой главе

Глава 2. Концепция формирования (воспитания) выделенного феномена какими средствами или в каких условиях.

2.1. Педагогический потенциал обучения (воспитания, какой-либо деятельности и т.д.) в развитии исследуемого феномена.

2.2. Принципы формирования феномена в процессе (...чего?).

2.3. Особенности методов, приемов, организационных форм, стимулирующих развитие выделенного феномена в процессе (...чего?).

Выводы ко второй главе

Заключение

Литература

Приложения

Вариант 2

Введение.

Глава 1. Процесс становления выделенного феномена как ориентир в педагогическом целеполагании.

1.1. Феномен (качество, сфера, свойство личности) как цель воспитания (формирования, обучения или развития).

1.2. Стадии и движущие силы развития (становления) этого феномена

Выводы к первой главе.

Глава 2. Что-либо как условие (или средство) формирования (воспитания, становления) выделенного феномена.

2.1. Избранное средство или условие в системе факторов становления исследуемого феномена (в процессе обучения или в каких-либо других условиях, избранных в качестве объекта исследования).

2.2. Педагогический потенциал обучения (воспитания, какой-либо деятельности и т.д.) в развитии исследуемого феномена (методика формирования).

Выводы ко второй главе.

Глава 2. Концепция формирования (воспитания) выделенного феномена какими средствами или в каких условиях или Технологические условия воспитания (формирования, развития) феномена избранными средствами (в каком-либо процессе).

3.1. Принципы формирования феномена в процессе (...чего?).

3.2. Особенности методов, приемов, организационных форм, стимулирующих развитие выделенного феномена в процессе (...чего?).

Выводы ко второй главе.

Заключение.

Литература.

Приложения.

Примерный план работы соискателя

Консультация 1. Предварительная встреча. Выяснение проблемы и темы исследования. Проблема — цель — средство. Уровни проблемы. Методика «педагогических матрешек». Варианты темы.

Задание. Заполнить блок-схему с формулировками социальной, педагогической и исследовательской проблем, цели и средства решения педагогической проблемы и сформулировать не менее 4–5 вариантов названия темы, указать их различия.

Консультация 2. Замысел и категориальный аппарат исследования. Выбор темы исследования. Формулировка цели, задач исследования. Гипотеза и защищаемые положения. Новизна и значимость исследования.

Задание. Разработать категориальный аппарат (систему понятий) и заполнить бланк замысла исследования (проблема, цель, задачи, гипотеза, защищаемые положения).

Консультация 3. Общая характеристика исследования: план, актуальность, основное содержание, методологические характеристики (коротко с последующим возвратом в ходе формирующего эксперимента). Автореферат как форма научного сообщения. Примерный план работы над диссертацией (основные этапы исследования).

Задание. Разработать проспект диссертации в форме автореферата (введение, выводы и заключение — подробно; главы и *параграфы* — тезисно или в назывном порядке). Составить примерный план работы над диссертацией.

Консультация 4. Системный подход в педагогическом исследовании. Разработка понимания, характеристик, определения, функций, содержания, структуры исследуемого качества, сферы или характеристики личности (т.е. определиться в понимании исследуемого феномена как педагогической цели). Методика работы с литературой.

Задание. Провести анализ литературы по теме исследования, обосновать функции, содержание и структуру исследуемого качества (доработать введение и написать параграф о понимании исследуемого феномена).

Консультация 5. Обсуждение результатов предыдущего этапа. Категория развития в педагогическом исследовании. Стадии, уровни, этапы развития формируемого качества как ориентир в педагогическом целеполагании. Измерения в педагогике. Шкалы отношений и порядка. Качественная шкала, ее применение в педагогическом исследовании.

Задание. Разработать модель становления исследуемого качества и его диагностику (особенности данного возрастного периода, проявления исследуемого качества, описание уровней его развития и изменений в структуре), т.е. описать процесс становления исследуемого феномена.

Консультация 6. Система методов педагогической диагностики. Способы проведения диагностического эксперимента, сбора данных, их систематизации, обобщения, анализа, извлечения выводов, описания диагностического эксперимента. Монографическая характеристика и ее назначение в педагогическом исследовании. Описание педагогических ситуаций. Анализ педагогического опыта.

Задание. Составить план характеристики ребенка, его класса. Подобрать диагностические методики. Разработать *последовательность* их применения (план проведения диагностического эксперимента). Представить все это в черновике описания и сдать с предыдущими частями.

Консультация 7. Обсуждение замысла диагностического эксперимента. Прогнозирование возможных его результатов и их места в исследовании.

Задание. Провести диагностический эксперимент; представить экспериментальные данные, их систематизацию, обработку, выводы; монографические характеристики — по 2–3 на каждый уровень; характеристики классов, в которых обучаются эти дети; описание фрагментов педагогической деятельности, педагогических ситуаций и условий, оказывающих положительное и отрицательное влияние на развитие исследуемого качества; описание педагогического опыта по исследуемой проблеме (содержание, формы, методы, приемы работы), т.е. дописать предыдущую часть исследования с учетом экспериментальных данных

Консультация 8. Обсуждение результатов диагностического эксперимента. Как писать статью? Как анализировать опыт? Составление плана публикаций: по постановке проблемы, обоснованию основных принципов ее решения, по описанию эффективного педагогического опыта (фрагментарных и целостному описаний).

Задание. Написать статью и тезисы по разработанному примерному плану (варианты: постановка проблемы, разработка *модели* развития исследуемого качества, опыт диагностики, анализ педагогических условий формирования исследуемого качества, анализ педагогического опыта).

Консультация 9. Факторы и условия становления. Методика анализа педагогического опыта. *Разработка модели педагогических условий становления исследуемого феномена.* Стадии формирования исследуемого качества.

Задание. Описать педагогический потенциал ведущих условий формирования исследуемого феномена. Провести концептуальный *анализ* педагогического опыта с выделением тенденций в отношении становления исследуемого качества личности. Разработать оптимальную модель условий и стадии формирования избранного качества.

Консультация 10. Принципы педагогической деятельности и их обоснование. Концепция как система принципов: выделение ведущих принципов, содержание принципа в системе, необходимость и достаточность. Разработка плана формирующего эксперимента

Задание. Обосновать принципы педагогической деятельности и их систему, обеспечивающую функционирование разработанной ранее модели условий.

Консультация 11. Обсуждение плана формирующего эксперимента. Как и для чего описывать фрагменты экспериментальной работы (дневниковые записи)? Методическая разработка замысла в ходе эксперимента (материалы, поурочное планирование и т.д.) Работа над пособием или рекомендациями.

Задание. Провести и описать формирующий эксперимент по отработке разрабатываемой нормативной методической *модели*, описать стадии и этапы экспериментальной работы (как вносились изменения в педагогическую практику, отслеживались изменения в ее результативности, собирались, систематизировались, обобщались и анализировались данные, делались выводы и вносились коррективы в экспериментальную работу и т.д.).

Консультация 12. Обсуждение первых шагов эксперимента и опыта описания экспериментальной работы. Методологические подходы и их выбор. Анализ эпизодов экспериментальной работы с точки зрения различных подходов.

Задание. Описать один из эпизодов экспериментальной работы (педагогическую ситуацию) с точки зрения 2–3-х различных подходов, описать начальные этапы эксперимента; подготовить публикацию.

Консультация 13. Обсуждение описаний фрагментов первых этапов экспериментальной работы и публикации. Разработка методики проведения открытого занятия.

Задание. Подготовить и провести открытое занятие по исследуемой проблеме, описать и проанализировать его (оформить полную разработку); статья по педагогическому опыту учителя.

Консультация 14. Обсуждение открытого занятия и его описания. Предварительный анализ формирующего эксперимента. Составление плана рекомендаций или пособия по итогам эксперимента.

Задание. Проанализировать формирующий эксперимент, представить черновик рекомендаций или пособия.

Консультация 15 (по окончании формирующего эксперимента). Обсуждение предварительного анализа формирующего эксперимента и рекомендаций или пособия по итогам эксперимента. Определение условий эффективности экспериментальной методики (понятие, типы, виды условий). Оценка результативности эксперимента.

Задание. Описать условия *эффективности* экспериментальной методики. Наглядно представить результаты. Написать черновик выводов к последней главе и заключение.

Консультация 16. Обсуждение анализа формирующего эксперимента и рекомендаций по его итогам, условий эффективности и оценки результативности экспериментальной методики, характеристик исследования.

Задание. Написать введение (*общую* характеристику исследования), выводы и заключение, оформить всю работу.

Консультация 17. Написание рекомендаций или пособия по итогам исследования.

Задание. Доработка и *окончательное* оформление работы, представление ее на кафедре. Издание рекомендаций.

**Календарный план НИРС на I–V курсы
(1–3-й семестры — УИРС)**

Срок	Содержание работы	Результат
I курс		
Февраль	Определение проблемы и темы учебно-исследовательского проекта	Педагогическое эссе
Март	Разработка категориального аппарата и замысла проекта по справочно-энциклопедической литературе	Словарь категорий и схема замысла проекта
Апрель-май	Реферативная разработка проекта	Реферативный обзор научно-методической литературы по проблеме
II курс		
Сентябрь-октябрь	Теоретическая разработка исследуемого качества личности (понятие, функции, содержание, уровни, показатели)	Реферат по содержанию качества
Ноябрь	Разработка плана монографической характеристики подростка и класса и изучения опыта	Планы характеристики подростка и класса и наблюдений уроков и внеклассных мероприятий
Декабрь	Подбор комплекса диагностических методик изучения подростка и класса по проблеме	Описание не менее пяти методик
Февраль	Определение проблемы и темы исследования	Заполненный бланк
Март	Подготовка выступления на конференции по итогам педпрактики. Разработка категориального аппарата и замысла исследования	Тезисы выступления на 3 страницах. Словарь категорий и схема замысла
Апрель	Выступление на студенческой научной конференции. Разработка замысла	Статья на 5 страницах в студенческий научный сборник. Проспект исследования в виде автореферата (курсовая работа по педагогике)
Май	Подготовка к экспериментальной работе на педпрактике	Планы монографических характеристик учащихся и класса; диагностические методики; план описания фрагментов и целостного опыта; разработки экспериментальных мероприятий
III курс		
Сентябрь	Педпрактика	Описание диагностического эксперимента: собранные данные, их обобщение и анализ; монографические характеристики учащихся и класса; описание педагогических ситуаций и фрагментов педагогического опыта; описание и анализ эпизодов формирующего эксперимента
Октябрь	Разработка содержания и стадий формирования исследуемого качества или сферы личности на основе литературы и эмпирических данных педпрактики	Теоретический анализ исследуемого качества (гл. 1 исследования)
Ноябрь	Анализ педагогического опыта и фрагментов формирующего эксперимента	Разработка гл. 2 исследования

Срок	Содержание работы	Результат
Декабрь	Оформление исследовательской работы на конкурс	Работа на конкурс студенческих научных работ (она же — курсовая работа по методике)
Февраль	Статья по итогам исследования	Статья в студенческий научный сборник
Март-апрель	Анализ педагогического опыта по проблеме. Уточнение теоретической модели исследуемого качества личности и методов его диагностики	Подборка “копилки передового педагогического опыта”. Брошюра или статья с анализом передового педагогического опыта. Выступление на конференции с анализом тенденций педагогического опыта
Май	Разработка формирующего эксперимента на педпрактике в загородном лагере	Комплекс диагностических методик и система педагогических мероприятий по формированию исследуемого качества личности
Июль-август	Формирующий эксперимент в условиях загородного лагеря отдыха	Материалы экспериментальной работы
IV курс		
Сентябрь-октябрь	Анализ итогов летней педпрактики.	Статья по итогам формирующего эксперимента
Ноябрь	Разработка экспериментальной методики	Описание системы методических мероприятий по формированию исследуемого качества личности (черновик методических рекомендаций)
Декабрь	Оформление исследовательской работы на конкурс	Работа на конкурс студенческих научных работ
Февраль-март	Формирующий эксперимент в условиях школьного обучения	Выступление на студенческой научной конференции. Работа на конкурс.
Апрель-май	Анализ и доработка экспериментальной методики	Методические рекомендации; статья
V курс		
Сентябрь-октябрь	Написание общей характеристики исследования (Введения) и разработка плана последней практики (отдельные аспекты экспериментальной методики)	Введение и проект заключения. План проведения экспериментальной работы на педпрактике
Ноябрь-декабрь	Экспериментальная работа в процессе педагогической практики	Доработка материалов диагностического и формирующего эксперимента
Январь-февраль	Оформление квалификационной работы, участие в конкурсе студенческих научных работ	Работа на конкурс студенческих научных работ.
Апрель	Выступление на студенческой научной конференции	Выступление, статья по итогам экспериментальной работы
Май	Оформление квалификационной работы, утверждение ее на кафедре и Ученом совете факультета, подготовка к ее защите	Выпускная квалификационная работа специалиста

Примечание: Для студентов, не проявивших интереса к научной работе, на III-X семестры разработаны задания, продолжающие их учебно-исследовательскую работу во взаимосвязи с дисциплинами психолого-педагогического цикла и педагогическими практиками.

Научное издание

Николай Михайлович БОРЫТКО
В ПРОСТРАНСТВЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
Монография

Зав. редакцией О. И. Молоканова
Оригинал-макет подготовлен Н. М. Борытко

ЛР № 020048 от 20.12.96 г.

Подписано к печати 24.04.2001 г. Формат 60×84/16. Печать офс. Бумага офс.
Гарнитура «Таймс». Усл. печ. л. 11,6. Уч.-изд. л. 12,0. Тираж 250 экз. Заказ 355
ВГПУ. Издательство «Перемена»
Типография издательства «Перемена». 400131, Волгоград, пр. им. В. И. Ленина, 27